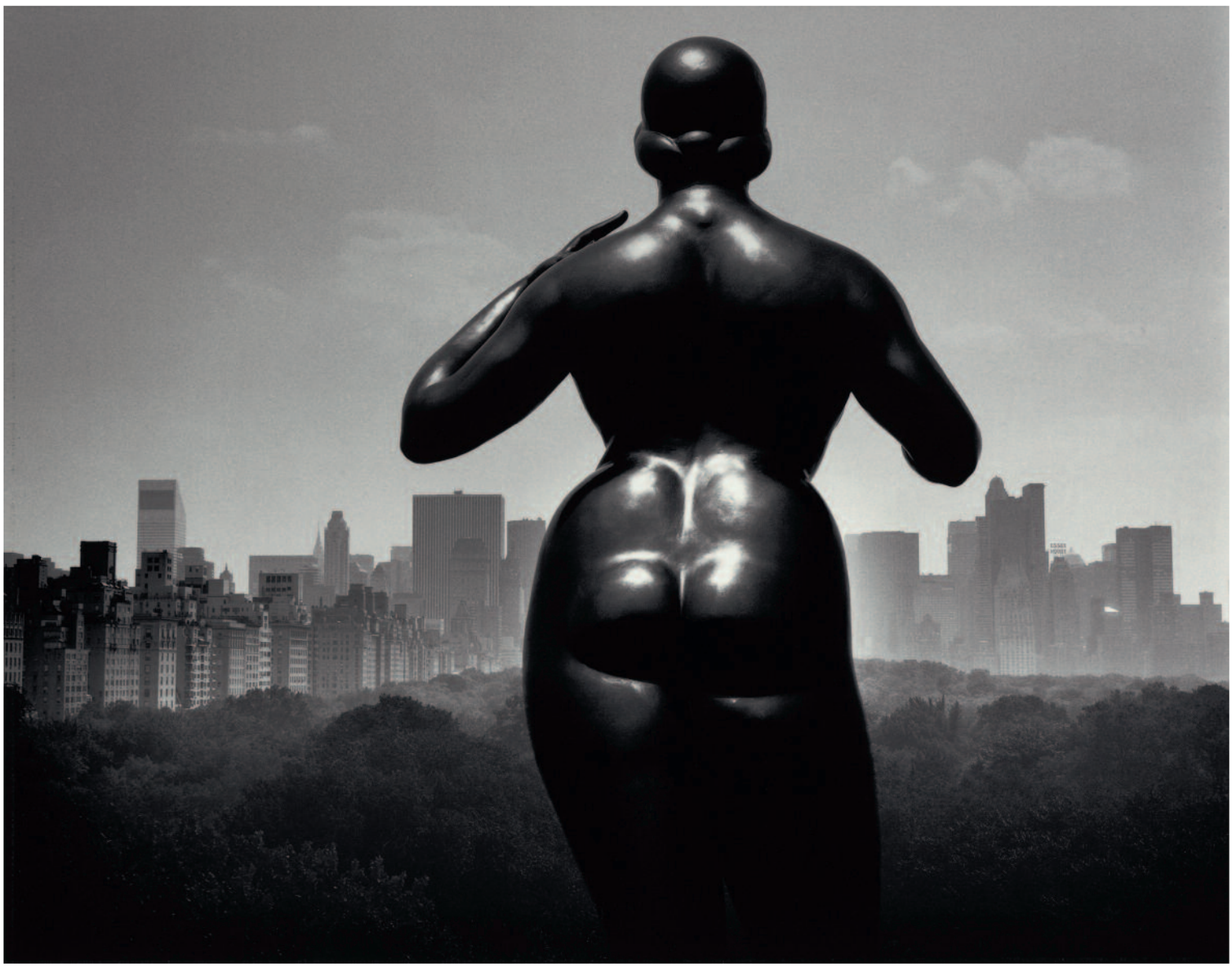
N° 16 REVUE PÉDAGOGIQUE HEP VAUD
MAI 2012

PRISMES

LA CULTURE VERS DES HORIZONS NOUVEAUX ?



hep/ haute école pédagogique vaud

LE MONDE COMME UN TOUT D'HIROSHI WATANABE

Hiroshi Watanabe, photographe à Tokyo et Los Angeles, est l'invité du présent dossier que *Prismes* consacre à la culture. L'univers poétique et l'exigence esthétique propres à cet artiste japonais de renommée internationale, qui ne travaille qu'à l'argentique, imposaient comme une évidence de lui laisser toute la place. Ce que nous avons fait, avec bonheur.

Esquissant brièvement le sens de son travail, Hiroshi Watanabe écrit notamment ceci :
« Parfois, je perçois distinctement des images que j'aimerais capturer, mais quand je regarde dans le viseur, mon esprit se voile et je photographie ce qui frappe mon œil, sans distinction. Les clichés avec lesquels je m'en retourne sont généralement différents de ce que j'avais conçu. Mes photographies reflètent à la fois l'intérêt profond que je ressens pour mes sujets et mon respect du principe de sérendipité, alors qu'à d'autres moments, je ne cherche rien d'autre que la beauté pure. La joie de ce processus me conduit et m'inspire. Je crois que mon œuvre se construit sur ce fil rouge : ma vision personnelle du monde comme un tout. Je m'efforce d'être un fidèle rapporteur visuel du monde qui m'entoure, un monde en mouvement qui, au moins dans mon esprit, mérite d'être préservé ».

Hiroshi Watanabe dans les collections américaines et dans la Galerie AD à Genolier
Des musées et collections publiques de New York, Philadelphie, Houston, Washington, Santa Barbara ou Quito, entre autres, présentent les photographies d'Hiroshi Watanabe. Mais l'artiste, primé de nombreuses fois, expose aussi depuis trois ans chez AD Galerie, à Genolier, la première galerie à l'exposer sur sol européen. Belle occasion de prolonger le voyage avec ce calligraphe de l'image dont l'œuvre exalte, dans une sérénité virtuose, l'énigme de l'instant qui rapprivoise l'immobilité du temps.

Exposition Hiroshi Watanabe à voir du 26 mai au 30 juin
AD Galerie, route de la Gare 1, Genolier
www.ad-galerie.com
www.hiroshiwatanabe.com

Légendes
Les légendes qui accompagnent quelques images d'Hiroshi Watanabe au fil du dossier sont extraites du texte du photographe Olivier Delhoume, passionné par la culture japonaise, *Hiroshi Watanabe, carrés d'ombre et de lumière.*

Remerciements
Hiroshi Watanabe nous a cédé gracieusement l'ensemble des images qui constituent le dossier de *Prismes*. Qu'il en soit ici très chaleureusement remercié, ainsi qu'Alexandre Devis, responsable de la Galerie AD, à Genolier, pour son aide et sa disponibilité.

Barbara Fournier et Régine Clottu

Couverture : *Standing Woman*, œuvre de Gaston Lachaise réalisée vers 1912,
The Metropolitan Museum of Art, New York © Hiroshi Watanabe

SOMMAIRE

DOSSIER

CRISE ET NOUVEAUX USAGES

La culture et le monde moderne dans l'œuvre de Charles Péguy Pierre Statius 5
Désir de culture dans les sociétés contemporaines Sophie Statius 7
Les valeurs communes qui fondent une culture, entre approches minimalistes et maximalistes Denis Müller 9
Culture [contre] culture/CH Entretien avec Sam Stourdzé 11
La culture épuisée ? Barbara Fournier 12
La culture vue sous l'angle de l'économie et de la technique **13**
- **Culture économique et éducation** Sacha Varin 13
- **Culture technique et éducation** John Didier 14

Redécouvrir la personne Claude Schwab 16
Codes sociaux : les deux politesses Sylviane Roche 17

LE PROCHE ET LE LOINTAIN

Rome et le métissage des cultures Antje Marianne Kolde 18
La *Toguna*, lieu ancestral de consensus Marguerite Schlechten Rauber 20
Grandir à l'international : des jeunes interculturels à découvrir Deniz Gyger Gaspoz 22
Le partage de cultures différentes, un privilège Azumi Okumara et Andrea Esperti 24
L'inclusion : une culture communautaire au Nouveau-Brunswick Serge Ramel et Valérie Angelucci 25

ÉCOLE : LIEU D'EXPÉRIMENTATION ET D'INTERACTION

La culture à l'école, un point de vue anthropologique Denis Gay 26
L'interférence des cultures religieuses dans la vie scolaire Christine Fawer Caputo 28
Quand l'école rencontre les cultures des familles défavorisées Entretien avec Catherine Dumoulin 31
Construire une culture littéraire en maternelle ? Sophie Statius 32
La situation éducative : lieu d'appropriation de significations chez l'enfant Christiane Moro et Sophie Tapparel 35
La culture, un mouvement Richard Aeschlimann 36
Sweet little sixteen Alain Kissling 37
La danse comme outil de revendication Entretien avec Chloé Schmutz 38
Jeux et enjeux de l'interculturel Denis Gay 39

FORUM

ACTUALITÉS HEP

Evénements, échanges scientifiques, publications **41**
- **Marcel Lebrun à la HEP : « Il ne faut pas enseigner, il faut donner des occasions d'apprendre » !** Barbara Fournier 41
- **PEERS : collaborer au-delà des frontières** Anouk Zbinden 41
- **LASALÉ : un Laboratoire pour l'Accrochage Scolaire et les Alliances Éducatives** Chantal Tièche, Bernard Savoy et Denis Baeriswyl 42
- **Approches plurilingues à l'école enfantine et à l'école primaire** Claudine Brohy 41

LES LIVRES ONT LA COTE Henriette Cochard et Delphine Rod 45
LA PAGE DES ÉTUDIANTS **46**
La gestion de classe, un art de la communication ? Entretien avec Anne Willommet 46
Le forum de présentation des projets en français **47**
- **Le forum : une vitrine du travail réalisé en classe** Sonia Guillemin 47
- **Témoignage d'un participant au forum** Maxime Villet 47

LA PAGE DES PRAFOS

L'Enseignement de langue et culture d'origine (ELCO), une expérience formative pour les élèves Anne Roduit 48
De ma première expérience de praticien formateur : découvertes et réflexions Saïd Khamlichi 49

LA PAGE DES ÉTABLISSEMENTS

Des valeurs pour mieux vivre ensemble Alain Chaubert 50

DES SIÈCLES DE DÉBAT

Dessin linéaire ou dessin libre, « la géométrie dans la nature », 2e partie Yvonne Cook 52

ROBOTIQUE

La robotique à l'école
- **Les apports de la robotique aux apprentissages** Florence Quinche et John Didier 53
- **Initiation à la programmation avec le robot Lego Mindstorms** Philippe Krahenbühl 54
- **Le Centre Roberta de l'EPFL** Pauline Ruffiot, Olivier Renault et Farnaz Moser 54
- **Des activités entre science, jeu, expérimentation et découverte** Barbara Aubert 55

DIDACTIQUE COMPARÉE

Alternance et approche comparatiste en didactique professionnelle René Barioni 56
Abonnement 58
Café pédagogique-vernissage du numéro, contact, site web 59

Note de la rédaction valable dans tout le numéro : le masculin utilisé pour les termes relatifs aux rôles et aux fonctions a un sens générique et non-exclusif. Il s'applique donc aussi bien aux femmes qu'aux hommes.

UN «DÉSIR DE CULTURE» POUR DONNER SOIF ET DONNER FAIM

GUILLAUME VANHULST, RECTEUR DE LA HEP VAUD
BARBARA FOURNIER, RESPONSABLE DE PUBLICATION DE *PRISMES*

Dans les premières pages de *L'Ecriture ou la vie*, Jorge Semprun décrit cette *traversée de la mort* que constitue son expérience concentrationnaire. Il y évoque les derniers instants de celui qui fut son professeur de philosophie à la Sorbonne et qui meurt de dysentrie dans ses bras, un jour de mars 1945, à Buchenwald:
«Alors, dans une panique soudaine, ignorant si je puis invoquer quelque Dieu pour accompagner Maurice Halbwachs, conscient de la nécessité d'une prière, pourtant, la gorge serrée, je dis à haute voix, essayant de maîtriser celle-ci, de la timbrer comme il faut, quelques vers de Baudelaire. C'est la seule chose qui me vienne à l'esprit. *Ô mort, vieux capitaine, il est temps, levons l'ancre...* Le regard de Halbwachs devient moins flou, semble s'étonner. Je continue de réciter. Quand j'en arrive à *...nos cœurs que tu connais sont remplis de rayons*, un mince frémissement s'esquisse sur les lèvres de Maurice Halbwachs. Il sourit, mourant, son regard sur moi, fraternel.»[1]

Peut-être cet extrait en dit-il plus long sur l'essence de la culture que toutes les définitions au sein desquelles le terme même, au singulier comme au pluriel, ne se laisse jamais totalement enfermer. Illustrée dans le livre de Semprun comme l'expérience décisive qui peut surmonter jusqu'à l'absolu du désastre et de l'absurde, la culture n'est-elle donc pas ce nom que l'on peut donner à la lutte incessante qui permet de faire reculer l'ombre, de résister à tous les réductionnismes, y compris le pire de tous, celui qui consiste justement à vouloir réduire l'homme à rien?

Poser cette question oblige à bousculer la simple logique de transmission de la culture-héritage pour invoquer cette culture-nourriture qui participe à la construction de l'individu, au tissage des liens qui l'unissent à la communauté humaine, mais aussi qui l'affranchisse de ses étroites limites cognitives et spatio-temporelles. Index de références de ce que l'on a coutume d'appeler *la civilisation*, les valeurs du beau, du bien et du vrai s'incarnent dans la culture, cette matière vivante, ce terreau qui fait éclore la pensée, la capacité de créer, de s'émouvoir, de s'interroger et de rester en alerte, curieux de tout, compréhensif de l'autre. Formidable producteur de sens et de mémoire, la culture, dans sa fonction instrumentale, est capable, si on lui en laisse la place, de *faire œuvre* en chacun de nous pour nous faire grandir.

Cette culture-là pose aujourd'hui l'un de ses plus grands défis à l'école qui a déjà pour mission délicate de naviguer entre l'intégration des différentes cultures des élèves qui la composent et la réinitialisation, au travers de ses curriculums, de repères capables de fonder une culture commune.

Contre le piège tentant d'une culture-greffon, à la mode des villages Potemkine, l'école doit réussir à instiller un véritable «désir de culture»[2] qui donne soif et qui donne faim, car, oui, décidément la culture a un goût! Et il s'agit de le faire partager! A l'ère du tout numérique et de l'exacerbation des réflexes d'une société de consommation, tournant (encore) à plein régime, qui fait de la culture un objet de passe-temps comme un autre, réveiller le «désir de culture», c'est faire acte de résistance contre l'indifférence et le pulsionnel. C'est oser le choix vital de la transcendance qui fait monter aux lèvres du jeune Semprun les vers de Baudelaire comme l'invocation de ce qui constitue, par-dessus tout, notre humanité.

Notes

1 Jorge Semprun, *L'Ecriture ou la vie*, Gallimard, Paris, 1994, p. 32
2 Titre du colloque organisé par l'IUFM et l'Université de Franche-Comté et la HEP Vaud en décembre 2011 et dont il est question dans ces pages.

LA CULTURE ET LE MONDE MODERNE DANS L'ŒUVRE DE CHARLES PÉGUY

PIERRE STATIUS

L'antimodernisme de Charles Péguy s'inscrit dans un temps long qui court de la Révolution française à nos jours et occupe d'autres auteurs célèbres[1]. Courant littéraire, l'antimodernisme est aussi un puissant mouvement idéologique et politique qui propose une réflexion sur la modernité et ses impasses.

L'antimodernisme de Péguy est très peu analysé, élucidé, explicité. C'est là un paradoxe qui nous ramène vers les réceptions de cet auteur méconnu ou caricaturé. Or, sa critique de la modernité est tout sauf simple et monolithique. Elle possède une plasticité surprenante et se métamorphose sans cesse, semblant parfois indéfinissable ; elle est toujours articulée à un thème qui structure le propos. Ainsi peut-on identifier un antimodernisme métaphysique dans *La deuxième élégie*, un antimodernisme politique et social dans *De Jean Coste*, un antimodernisme philosophique et épistémologique dans l'opposition entre Péguy et Jaurès, un antimodernisme culturel et littéraire. Cet article se concentre sur l'antimodernisme culturel, soit la critique péguyste de la culture des modernes, telle que dans son texte de 1907 *De la situation faite au parti intellectuel dans le monde moderne devant les accidents de la gloire temporelle*. Péguy précise là ce qu'il entend par «monde moderne», en décrit la dialectique générale et s'intéresse aux relations entre monde moderne, modernité et culture.

Le monde moderne et la culture moderne

Le monde «moderne» se caractérise, remarque Péguy, par un ensemble de traits constitutifs assez nets quoique disparates. «Quand nous disons 'moderne', c'est le nom même dont ils se vantent, c'est le nom de leur orgueil et de leur intervention, c'est le nom qu'ils aiment, qu'ils revendiquent, ou, comme ils disent qu'ils affectionnent, c'est le nom d'orgueil fou dont ils vêtent leur orgueil, *nomen adjectivum* : l'ère moderne, la science moderne, l'Etat moderne, l'école moderne, ils disent même : la religion moderne.»[2] En dépit de l'hétérogénéité de façade, cette modernité présente une physionomie assez homogène. Péguy date l'avènement de cette modernité autour de 1880, et 1902 pour ce qui relève de l'école des modernes, correspondant à l'âge de l'avilissement : «Le monde moderne avilit. D'autres mondes avaient d'autres occupations. D'autres mondes avaient d'autres arrière-pensées, d'autres arrière-intentions. D'autres mondes avaient d'autres emplois du temps temporel, entre les repas. Le monde moderne avilit. D'autres mondes idéalisaient ou matérialisaient, bâtissaient ou démolissaient, faisaient de la justice ou faisaient de la force, d'autres mondes faisaient des cités, des communautés, des hommes ou des dieux. Le monde moderne avilit.»[3]

L'avilissement est une dépréciation, une chute vertigineuse vers la vulgarité. La culture moderne n'est évidemment pas vide, elle est au contraire pleine de contenus et d'objets, mais sans cesse dévalués. Le monde moderne se ramène à un processus global de rabaissement des mondes qui l'ont précédé. La thèse est impressionnante mais assez abstraite. Un texte, consacré à l'enterrement du scientifique et héros républicain Berthelot l'éclaire néanmoins. Péguy y montre comment les cérémonies modernes ne font que singer les anciennes en les dévaluant, comment elles maintiennent les apparences tout en altérant les significations profondes, comment elles déprécient en substituant à la sacralité ancienne, toute de profondeur et de sens de l'héritage, une vulgarité moderne et profane.

Ainsi le monde moderne désacralise en se sécularisant. Dès lors, il perd non pas le respect mais bien le sens du respect, le respect pour le respect qui régnait jadis, c'est-à-dire le sens de la dette et de la continuité des mondes, la gratitude aussi à l'égard des mondes qui l'ont précédé. «Aussitôt après nous commence le monde que nous avons nommé, que nous ne cesserons pas de nommer le monde moderne. Le monde qui fait le malin. Le monde des intelligents, des avancés, de ceux qui savent, de ceux à qui on n'en fait pas accroire. Le monde de ceux à qui on n'a plus rien à apprendre. Le monde de ceux qui ne sont pas des dupes, des imbéciles. Comme nous.»[4] Tout, dans ce petit texte, mériterait un commentaire approfondi. Retenons ici l'essentiel : le monde moderne est celui de la foi perdue, de la suspicion et du doute qui se substitue au monde de la crédulité, de la révérence et de la gratitude, le monde moderne est le monde de ceux à qui nous n'avons plus rien à apprendre parce que nous n'avons plus rien à transmettre, le monde qui, en destituant toute philosophie de l'autorité, ouvre la voie à ceux qui apprennent seuls, en ne puisant qu'en eux-mêmes. Il y a donc bien, nous dit Péguy, un régime moderne de la culture, entre vacuité et avilissement, qui s'oppose à la vision classique de la culture comme culture de soi par la fréquentation des œuvres de l'esprit. «C'est en effet la première fois dans l'histoire du monde que tout un monde vit et prospère, paraît prospérer contre toute culture.»[5]

Sur les cadavres des mondes anciens

En quoi consiste le régime moderne de la culture ? Péguy, dans le troisième volet des «Situations»,

définit et précise. La culture dans le monde moderne est un parasitisme qui discrédite tout ce que les cultures anciennes et classiques célébraient et révéraient en disant que tout cela n'est que culture académique stérile et sclérosée ; il s'agit ensuite d'utiliser ces héritages en les pillant sans vergogne, en ignorant leur signification profonde tout en comprenant la signification symbolique et sociale. Autrement dit, la culture moderne vit sur les cadavres des mondes anciens : elle ignore ce qu'ils furent et ce qu'ils portèrent mais elle sait la caution qu'ils représentent et le bénéfice qu'elle peut tirer de leur utilisation. De telle sorte que ce parasitisme, qui est notamment celui de l'emprunt et de la citation tronquée, « chevauche les vieux chevaux avec une impudence tranquille, un sans-gêne, avec une assiette, une inconscience dont lui-même il ne s'aperçoit pas ».[6] La culture des modernes est une virtuose de l'exercice de style[7] ; pléthorique et fondamentalement pauvre, elle se présente comme le règne sans partage de l'arrogance creuse. Elle est une culture de la « panmuflerie » qui n'entretient plus aucune relation vivante avec les œuvres de l'art et de l'esprit.

Difficile dans ce cadre d'imaginer une éducation moderne et démocratique autrement que sous l'angle de la dégradation et de la chute : on n'apprend plus rien aux enfants dans le monde moderne parce qu'il n'y a plus rien à leur apprendre, sinon précisément cette arrogance boursouflée qui ne constitue ni une culture ni une culture scolaire. La crise de l'éducation, Péguy nous le montre sans ambages, loin d'être une simple crise institutionnelle ou politique, est massivement une crise de la culture moderne et donc corrélativement une crise de civilisation : « Dans le monde moderne tout le monde souffre du monde moderne. Ceux qui font que ça leur profite sont aussi malheureux que nous. Tout le monde est malheureux dans le monde moderne. »[8] Il existe donc, nous dit Péguy, une antinomie entre la culture classique et le monde moderne. Autrement dit, le régime moderne de la culture, qui est le parasitisme, fige la culture classique et rend impossible toute transmission. Les modernes par exemple n'ont plus, à l'égard de l'Antiquité gréco-latine - les *Humanités* -, cette relation vivante d'imitation et de création qui faisait le cœur de l'humanisme renaissant. Ainsi la culture classique est-elle ou commémorée ou superbement ignorée, elle n'est en tout cas plus inspiratrice et n'est donc plus digne d'être imitée. Mais dans tous les cas de figure, ce qui disparaît est bien ce lien avec une culture qui oriente sans déterminer.

Chaque tirage d'Hiroshi Watanabe est unique. Nous sommes bien au-delà d'une simple image et de ce qu'elle représente. Olivier Delhoume

Usage d'un moderne qui n'est pas dupe de la modernité

Le discours péguyste est un discours antimoderne sur la modernité, mais prenons garde à ne pas confondre l'antimoderne et le réactionnaire : le réactionnaire souhaite un retour et perçoit la modernité comme l'avènement d'une catastrophe ; l'antimoderne à l'inverse n'éprouve aucune nostalgie, il est un moderne inquiet et critique, un moderne qui n'est pas dupe de la modernité et qui l'interroge. Du coup, le problème n'est pas de savoir si Péguy a entièrement raison ou s'il dit le tout de la situation qui le préoccupe, mais si son discours produit des effets de vérité que nous ne pourrions apercevoir sans lui ; la philosophie péguyste, relativement extérieure à la modernité, nous ouvre à coup sûr des perspectives nouvelles. La société démocratique moderne est une société de la culture dans la mesure où, nous le savons depuis Benjamin Constant, la modernité réside dans l'économie et dans la culture. De ce point de vue, les démocraties modernes sont accueillantes à l'égard de toute culture. En même temps, cet accueil et cette tolérance extrême ne sont pas sans faire difficulté. Il semble que la culture des modernes soit à bien des égards une culture du vide et de la panmuflerie. Par exemple, si l'on admet que le régime démocratique se fonde sur le parasitisme - la culture de la citation -, comment ne pas penser au cinéma de Quentin Tarentino qui cultive à la fois la virtuosité et la vacuité ? Plus précisément, le film Inglorious Basterds est un bon exemple de ce mélange entre virtuosité et ignorance: un film qui se réfère au nazisme tout en imposant un traitement adolescent de BD qui pourrait faire frémir Claude Lanzmann, le tout au nom de la liberté du créateur et de l'amour du cinéma.

Ce n'est pas faire preuve de conservatisme que de s'interroger sur le monde qui est le nôtre et de dire que le régime d'historicité qui nous caractérise - présentisme et culte du changement - construit un rapport au temps peu propice à la création culturelle et intellectuelle.

Pierre Statius est directeur de l'IUFM de Franche-Comté, il est enseignant-chercheur à l'Université de Franche-Comté, habilité à diriger des recherches (EHESS).

Notes

1 Sur cette question voir : Compagnon, Antoine (2005). Les Antimodernes. *De Joseph de Maistre à Roland Barthes*. Paris : Gallimard.
2 Péguy, Charles (1988). De la situation faite au parti intellectuel dans le monde moderne devant les accidents de la gloire temporelle. In *Œuvres en prose complètes*, vol. 2, p. 707.
3 Péguy, Charles (1988). *Op. cit.*, p. 720.
4 Péguy, Charles (1910). Notre jeunesse. In *Œuvres en prose complètes*, vol. 2, p. 10.
5 Péguy, Charles (1910). *Op. cit.*, p. 11.
6 Péguy, Charles (1988). *Op. cit.*, p. 725.
7 L'exercice de style est au centre de la culture des modernes, par exemple le travail romanesque de Jean Echenoz ou le cinéma de la citation et du clin d'œil pour initié de Quentin Tarentino.
8 Péguy, Charles (1910). *Op. cit.*, p. 132.

DÉSIR DE CULTURE DANS LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

SOPHIE STATIUS

Coorganisé par la HEP Vaud et l'IUFM de Franche-Comté, un colloque international s'est tenu à Lausanne en décembre dernier sur la situation de la culture dans les sociétés actuelles.[1] Les questions qu'il a soulevées intéresseront tous ceux qui veulent transmettre un legs culturel à de jeunes gens en cherchant à échapper aux critiques qui pèsent sur «la culture générale» et ses méthodes désavouées, ou qui s'investissent dans des pratiques culturelles nouvelles. Sophie Statius nous livre ici un éclairage sur les contributions des chercheurs français qui participaient au colloque.

La société démocratique actuelle est-elle naturellement l'ennemie de la culture? Existe-t-il un régime de la culture dans les pays européens à penser autrement qu'en termes de déclin ou de dégradation? Ce régime de la culture nourrit-il la formation des maîtres aujourd'hui?

Une transmission qui n'opère plus

Dans le champ de l'éducation, et notamment dans les Instituts de formation des maîtres comme la HEP Vaud ou l'IUFM, la situation est critique: la transmission culturelle n'opère plus ou semble difficile. L'enjeu philosophique de la culture (le devenir humain et la constitution de soi comme individu), comme ses méthodes et ses contenus (les «référents sûrs», l'histoire, littéraire ou artistique, l'étude des textes) ont perdu leur évidence.

Les analyses de la «crise» de l'éducation (Gauchet, Lipovetsky, Renaut) ont montré que les conditions de la transmission culturelle n'étaient plus réunies. La transmission culturelle repose sur cinq piliers qui se sont effondrés, explique Marcel Gauchet dans *Conditions de l'éducation*: l'autorité de la tradition, l'appartenance collective comme mode de socialisation, la valeur initiatique des savoirs, l'idée que l'on se constitue par la distance à soi, le statut de la connaissance dans la société. L'accord sur le diagnostic semble acquis. Reste la question du «comment faire?» Nous semblons condamnés à une triste alternative: ou l'on se résout à construire un individu vide et authentique ou l'on tente la voie de l'héroïsme humaniste (c'est-à-dire du militantisme culturel en faveur de l'attention portée à la langue, aux «grands textes», à la dimension historique et culturelle des langues vivantes, en faveur de la littérature, par exemple).

Des formes et des enjeux nouveaux

Echapper à cet enfermement, en tournant le regard vers l'étude des formes et des enjeux nouveaux de la culture était au cœur du colloque. *Qu'est-ce qu'un individu éclairé* (éduqué) pour nous aujourd'hui? Comment décrire les «Lumières» modernes (des Modernes, au sens philosophique d'individus autonomes de la société démocratique actuelle) et surtout *quelles tensions* organisent cette conception?

Ces questions en amènent d'autres: quel medium favorisera la culture des modernes visant l'autonomie des sujets? Comment faut-il repenser les médias actuels (la langue, la littérature)? Plutôt que de parler encore de haute et basse culture, ne faut-il pas désormais poser la question des *usages de la culture*? Sommes-nous dans «L'hiver de la culture» (Jean Clair) qui nécessite l'invention de nouveaux concepts (celui d'«art social», par exemple, en relation avec les nouveaux modes de diffusion de la culture)? Comment penser aujourd'hui le mode de réception de la littérature, le type de lecture (éthique, selon Sandra Laugier) que requiert notre modernité? Que nous enseigne sur le régime actuel de la culture le succès de la *littérature de jeunesse*? Le *cinéma* peut-il être considéré comme un objet culturel de première importance dans la formation de l'homme moderne?

De la culture-monde à la refondation du sentiment d'appartenance

Une redéfinition anthropologique de la culture nous incite à nous demander dans quelle mesure nous serions entrés dans un nouveau monde, une nouvelle conception de la culture. L'hypothèse d'une redéfinition semble corroborée par des pratiques, mais aussi par des discours représentatifs comme celui d'Edouard Glissant, étudié par Nella Arambasin. Cet écrivain de la civilisation postcoloniale, pour éviter les pièges de la croyance à une identité culturelle, participe à la constitution d'un nouveau mode d'habitation du monde. Il ne s'agit plus de conquérir et de posséder un lieu mais de partager un monde commun dans le relatif, le relayé, le relaté. Le désir de connaissance devient un désir de connexion, la poétique nouvelle une

esthétique de la relation. La «culture-monde» telle que l'a définie Glissant n'a plus de limites ni de frontières.

La sociologie culturelle nous fait signe vers des pratiques nouvelles qui interrogent les notions d'œuvre, d'art ou de public. L'action dite des *Nouveaux Commanditaires*, analysée par Jean-Paul Fourmentraux, par exemple, qui permet à des artistes de se voir commander une œuvre par la société civile, met en évidence la possibilité de conférer à l'art une valeur d'usage, de faire participer le public à la genèse de l'œuvre, de mettre en valeur le rôle nouveau de la médiation culturelle.

Jean Caune résume les traits constitutifs des «humanités contemporaines». Le temps de la culture est celui du présent, de l'expérience vivante. La culture contemporaine se définit par ses effets, notamment sur le groupe, elle a une dimension pragmatique. La question centrale serait: «qu'est-ce que nous fait l'art?». La crise actuelle de l'art est liée aux changements entre arts et culture: les années soixante identifiaient art et culture, il n'était nul besoin de médiation; depuis les années quatre-vingt s'affirme la nécessité d'une médiatisation. Une politique de relations publiques se substitue aujourd'hui à une politique de médiation. Si cette médiation doit être relancée, c'est dans le sens d'un accent sur la relation entre l'œuvre et son public, pour refonder le sentiment d'appartenance à une communauté.

Culture américaine ou l'individu en quête de lui-même

Il devient nécessaire d'interroger les fondements philosophiques et politiques de cette nouvelle donne pour en mesurer l'ampleur et en préciser la nature. Selon le sociologue allemand, Georg Simmel, la culture moderne est deux fois menacée, par la «vie», ennemie de la «belle forme», et par la multiplicité des produits objectifs de la culture. La disparition de la culture lettrée serait principalement liée à la disparition d'un certain type d'action, la parole publique, c'est-à-dire une forme normée, théâtralisée de la vie sociale.

Mais le modèle réellement opérant dans notre modernité semble être d'origine américaine. Joëlle Zask a expliqué comment les Etats-Unis ont pensé la nécessité d'une culture spécifique, dégagée du modèle européen. La reconceptualisation américaine de la notion de culture prend racine dans la conviction croissante d'une absence de culture proprement américaine, c'est-à-dire démocratique. L'auteur central dans cette perspective est John Dewey qui définit l'individu nouveau comme celui qui se constitue progressivement de façon à participer à la culture partagée. La culture est repensée comme une interaction entre le social et l'individuel, entre le spirituel et le matériel. C'est la réciprocité continuelle entre individu et société qui fait la spécificité d'une culture démocratique.

Les analyses de Charles Taylor éclairées par Éric Dubreucq complètent celles de Joëlle Zask: la révolution culturelle du XXe siècle, selon le philosophe américain, se caractérise par une réaction contre le passé, contre toute forme de conformisme, par le sens du festif dans ce qu'il appelle des «structures de simultanéité», par la recherche du bonheur et la survalorisation de la question du choix. Cette révolution suppose des conceptions du bien qui reposent sur l'idéal de «l'individu expressif». Autrement dit, c'est le sujet en quête de lui-même qui fait le fonds de la culture moderne.

La soussignée du présent article[2] s'est penchée sur la pensée d'Emerson, ce philosophe du XIXe siècle si important dans l'imaginaire américain, qui a pensé la culture démocratique moderne comme une culture de soi, une sorte de sagesse individuelle qui consiste à chercher son génie propre. Cet idéal de la fidélité à soi est aujourd'hui très présent dans la culture populaire (Stanley Cavell l'a montré à propos du cinéma); il nous apparaît sous une forme dégradée dans la littérature de jeunesse qui propose souvent le modèle d'un personnage qui trouve sa voie...

Le paradoxe cartésien

Les sources françaises de notre conception moderne de la culture ont été étudiées à partir du XVIIe siècle. Le *Discours de la méthode* pose un paradoxe central, comme le montre Denis Kambouchner: c'est de l'école que j'apprends que je n'ai rien appris de certain. L'auto-rééducation de l'esprit ne se comprend que sur le fond d'une première éducation, substantielle sans être écrasante. Reste à savoir comment définir la culture scolaire préparatoire qui pourrait convenir aujourd'hui.

Selon Eric Dumaître, la question de l'utilité de la culture n'est nullement triviale pour le classicisme français; elle est au contraire directement posée par les mémorialistes comme Saint-Simon. La littérature fut une culture utile, car la sociabilité de cour exigeait un habitus spécifique, essentiellement transmis parla lecture des Mémoires.

Enfin, la critique péguyste de la culture des modernes est apparue, dans la présentation de Pierre Statius comme une référence incontournable[3]. Deux questions majeures sont posées en conclusion du colloque par Denis Kambouchner: dans quelle mesure l'individu contemporain reste-t-il le sujet d'un processus de culture? Comment tenir un langage philosophiquement précis sur ce processus?

Sophie Statius est docteure en sciences du langage et professeure de lettres à l'Université de Franche-Comté.

Notes

1 Les actes du colloque «Désirs de culture» seront publiés aux Editions EME & Intercommunications, dans la collection «Proximités sociologie» dirigée par Gilles Ferréol.
2 Voir l'article de Sophie Statius sur la culture littéraire en maternelle pages 32 à 34 dans ce numéro.
3 Voir pages 5-6 dans ce numéro.

Côté suisse, Guillaume Vanhulst, recteur de la HEP Vaud, a ouvert la première session réservée aux dynamiques et tensions de la culture contemporaine. Jean-Louis Chancerel, coorganisateur, est intervenu à plusieurs reprises, notamment sur les enjeux éducatifs et lors de la synthèse des travaux. Les cultures économique et technique ont fait l'objet d'interventions de Sacha Varin et John Didier (voir pages 13 à 15 de ce numéro). Pierre Gisel et Claude Schwab ont abordé les aspects religieux sous différents angles.

LES VALEURS COMMUNES QUI FONDENT UNE CULTURE, ENTRE APPROCHES MINIMALISTES ET MAXIMALISTES

DENIS MÜLLER

L'auteur, professeur d'éthique, analyse différentes approches contemporaines et exprime sa réflexion sur les nécessaires valeurs à partager.

Au printemps 2011, le philosophe suisse Peter Bieri – alias Pascal Mercier, auteur notamment du roman *Train de nuit pour Lisbonne* – a souligné l'étroite interaction existant entre l'éthique et la culture. Il a aussi fait de judicieuses remarques sur la manière différente dont une vision séculière et une vision religieuse de l'identité colorent les questions si importantes du sens de la vie et du bonheur personnel[1]. Selon Peter Bieri, la culture ne se limite pas à un système global et englobant de significations[2]. Elle passe par des médiations langagières et symboliques, mais aussi par la construction sociale d'identités différenciées. Bieri distingue en particulier, dans les éléments constitutifs de l'identité culturelle, l'identité morale, l'identité séculière et l'identité religieuse. La morale a affaire, de manière hautement intéressante et assez originale me semble-t-il, avec la lutte contre l'horreur (*Grausamkeit*). Sur cette ligne d'horizon, la recherche de valeurs communes peut se comprendre comme légitimation de la lutte contre la barbarie, la cruauté et le terrorisme. Il n'y a guère de question plus révélatrice des dilemmes contemporains de l'éthique fondamentale que la problématique des valeurs[3], même s'il convient de rappeler à titre liminaire que l'axiologie (à savoir la théorie normative des valeurs éthiques), n'épuise de loin pas tout le sens possible de la philosophie morale et a pu faire l'objet, en théologie, de contestations radicales. Notre point de départ ici se situe en deçà de telles contestations. Nous aimerions nous interroger, de manière immanente, sur les contradictions internes de l'axiologie. Ce faisant, nous présupposons que la notion même de valeur ne s'oppose pas à celle de vérité.

Essayons dès lors de nous questionner sur les bifurcations élémentaires inhérentes à une théorie des valeurs.

Les deux principales mesures des valeurs

D'un côté, nous trouvons la thèse d'une éthique normative universaliste, que l'on peut subdiviser en deux variantes principales : ou bien *(1a)* les positions anti-relativistes attachées à une notion substantielle de la vérité, ou bien *(1b)* une recherche de valeurs communes, pouvant se formuler par exemple sous la forme d'une éthique planétaire. Sur l'autre versant *(2)*, nous découvrons le relativisme radical[4], niant toute possibilité d'un objectivisme universel des valeurs, avec ses variantes plus modérées, constructivisme ou subjectivisme des valeurs. Nous estimons que ce versant *(2)*, s'il résulte de préoccupations légitimes de la modernité, n'est pas parvenu à des conclusions convaincantes : tant le relativisme que le subjectivisme demeurent incapables de s'élever au niveau de l'absolu ou de la vérité, à moins de se nier eux-mêmes. Par ailleurs, nous estimons que les positions anti-relativistes *(1a)* vont trop vite en besogne, en se contentant d'opposer absolutisme de la vérité et relativisme.

Une troisième voie est possible et nécessaire, à la fois respectueuse du pluralisme des valeurs et de la recherche de la vérité. C'est, nous semble-t-il, le cas des variantes *(1b)*, à savoir une recherche de valeurs communes, intéressante du point de vue des fondements d'une culture.

Les apports de Sissela Bok, philosophe et politologue nord-américaine

Dans son ouvrage consacré aux valeurs communes[5], Sissela Bok avait examiné les arguments en faveur d'une approche minimaliste des valeurs. Le point de départ réside, selon elle, dans l'urgence que représente le dialogue entre les cultures, face aux défis posés par la misère dans le monde. Un set minimum de valeurs s'impose, comme base éthique élémentaire permettant à l'ensemble des êtres humains et des peuples de s'orienter dans une direction pacifique. Sissela Bok est parfaitement consciente des objections théoriques qu'un tel projet suscite. Dans son livre, elle examine avec soin ces différentes objections, selon que l'on se place du point de vue de la diversité humaine, des frontières culturelles, de l'importance des nations ou des impasses de l'aide humanitaire.

« Un set minimum de valeurs s'impose permettant aux êtres humains et aux peuples de s'orienter dans une direction pacifique. »

Pour elle, il n'y a pas de contradiction absolue entre la quête d'une base minimale de valeurs et le respect pour la diversité. Elle s'interroge, au passage, sur la manière dont différents modèles tentent de rendre compte de cette tension. Les Nations Unies, dans la *Déclaration de Vienne*, en restent à une conception largement rhétorique des droits de l'homme. Ces derniers sont sans doute universels et interdépendants, mais il n'est pas juste de les prétendre indivisibles. Cela ne rend pas compte des écarts réels entre pays riches et pays pauvres. Surtout, une telle vision crée de la confusion :

Et le sujet? Infiniment respecté dans une empathie sincère, que ce soit pour les gens, les bêtes ou les objets. Chacun semble vous regarder. Olivier Delhoume

il serait beaucoup plus correct de distinguer une approche minimaliste, affirmant des droits fondamentaux communs à tous, et une approche plus exigeante, potentiellement maximaliste, incluant les droits sociaux et économiques par exemple. Sissela Bok adresse une critique analogue au modèle de l'éthique planétaire adopté en 1993 par le Parlement des religions. En effet, la formulation de directives contraignantes (le respect, la non violence ou l'égalité de traitement entre hommes et femmes), avec son set minimal de valeurs, se trouve combinée de fait avec un certain nombre de valeurs d'ordre substantiel (l'amour ou la dignité), ce qui conduit à de la confusion.

Un autre modèle, selon Sissela Bok

Sissela Bok s'interroge en particulier sur le caractère irrévocable et inconditionnel que le modèle de l'éthique planétaire attribue à la règle d'or «ne fais pas à autrui ce que tu ne veux pas qu'on te fasse à toi-même». Non seulement il s'agit ici d'une interprétation particulière (chrétienne, occidentale et kantienne) de cette règle d'or, mais elle la présente en outre d'une manière si radicale, dans le sens d'une critique de toute forme d'égoïsme, qu'elle n'en devient réellement accessible qu'à une élite. La Déclaration de 1993 se conclut par ailleurs sur un appel à la transformation spirituelle qui, pour respectable qu'il soit, ne saurait constituer une base commune indispensable si l'on se place dans la seule perspective minimaliste. Loin de constituer une base élémentaire universelle et réaliste pour tous, la règle d'or témoigne d'une option substantielle de type maximaliste, qui vient parasiter le projet minimaliste. L'avis de Sissela Bok ne consiste nullement à dire qu'il faudrait se débarrasser de toute approche maximaliste. À juste titre, elle affirme au contraire que le défi théorique consiste à mieux articuler les deux approches, sans confusion et sans opposition. Une troisième voie est donc possible, par-delà les impasses symétriques du sécularisme - du laïcisme - et du dogmatisme.

«Une troisième voie est possible, par-delà les impasses du sécularisme - du laïcisme - et du dogmatisme.»

Le mérite des analyses de Sissela Bok est d'avoir mis en évidence la difficulté de séparer vraiment l'approche minimaliste de l'approche maximaliste. À la fin de son étude, Sissela Bok s'appuie également sur la manière dont John Rawls, dans son ouvrage sur *Le droit des gens*, en a appelé au «standard minimal» des institutions politiques. Néanmoins, la perspective de Sissela Bock en appelle plus fortement à des «valeurs communes», et donc partagées. Elle croit à la nécessité de combiner l'approche minimaliste avec une prise en compte de la diversité des cultures et aussi des questions émanant des approches dites maximalistes.

La théorie minimaliste se contente d'un humanitarisme formel et abstrait, alors que l'humanitarisme vraiment universaliste présuppose de combiner le modèle des cercles concentriques et celui du respect des frontières. Si l'on pense, métaphoriquement, sur la base de cercles concentriques, il s'agirait d'étendre mon attitude envers les proches à l'ensemble de la planète. Mais une telle manière de penser, extensive, tend à sous-estimer l'importance des frontières politiques et des différences culturelles.

D'autres auteurs ont repris, de nos jours, la question épineuse des relations entre l'éthique minimale et la morale maximale. Michael Walzer, en particulier, nous permet de mieux articuler les deux niveaux contenus dans une telle problématique[6]. Chercher ensemble un plus petit dénominateur commun, afin d'établir les bases d'un compromis fort et d'un consensus solide, ne suppose pas d'éliminer toute dimension culturelle, symbolique ou religieuse, mais appelle, au contraire, une prise en compte démocratique et rationnelle de la diversité des conceptions du monde, des systèmes de valeurs et de croyances qui cohabitent dans nos sociétés postmodernes.

Denis Müller est professeur d'éthique aux facultés de théologie de Genève et Lausanne.

Note

1 Peter Bieri (2011). *Wie wollen wir leben?* St. Pölten-Salzburg, Residenz Verlag.
2 Voir les analyses du sociologue Clifford Geertz.
3 Cf. par exemple les études réunies par Anne-Marie Dillens (dir.) (2003) : *Le pluralisme des valeurs entre particulier et universel.* Bruxelles, Publication des Facultés universitaires Saint-Louis.
4 Cf. notre article (2004) «Relativisme éthique et universalisme concret. Une question fondamentale, un enjeu pratique», *in* : *Ethique et santé 1/3*, 120-124.
5 (1995). *Common Values*. Columbia-London, University of Missouri Press.
6 Cf. notre article (2008), *in* : L'éthique minimale. Dialogues philosophiques et théologiques avec Ruwen Ogien. *Revue de Théologie et de Philosophie 140, II-III*, p. 185-192.

CULTURE [CONTRE] CULTURE/CH

Entretien avec Sam Stourdzé

Le Musée de l'Elysée vient de consacrer une importante exposition intitulée «CULTURE [CONTRE] CULTURE/CH». Dans cette interview, Sam Stourdzé, directeur du Musée, revient sur le sens de cette exposition qui pose avec acuité et humour, parfois, la question de l'identité.

Quelles sont vos définitions de la culture et de la contre-culture ?

C'est une vaste question. Ce qui nous a intéressés dans la conduite d'un tel projet, c'était la culture et la contre-culture dans la photographie suisse. L'objectif n'était pas d'en donner une définition mais de confronter ces deux domaines.

Pourquoi le choix d'une telle thématique dans le contexte visuel actuel et pourquoi le mot contre est-il entre crochets ?

Nous avons traité le titre de cette exposition de manière très graphique : «CULTURE [CONTRE] CULTURE/CH» signifie, si l'on veut le lire de manière complète, culture et contre culture dans la photographie suisse. Nous voulions provoquer le débat et les questionnements. Le Musée de l'Elysée est une caisse de résonance des pratiques visuelles anciennes et contemporaines. Nous sommes à Lausanne, avec une véritable implication territoriale et la volonté de voir et de montrer ce qui se fait ici. La scène artistique suisse est extrêmement dynamique et le domaine de la photographie y occupe une place importante.

Nous voulions nous poser la question de l'existence d'une photographie suisse. Revenir sur les déclarations intempestives d'un Ben Vautier – *La Suisse n'existe pas* ou encore *Je pense donc je suisse* – pour tenter de les contredire. En allant voir les artistes, en visitant les ateliers, nous avons constaté qu'il y avait, entre les créateurs suisses alémaniques et romands, un dénominateur commun autour des questions d'identité ou de territoire, avec en toile de fond, cette interrogation récurrente : comment fonctionne le *vivre ensemble* dans une structure géographique, linguistique aussi différente.

Nous avons sélectionné une quinzaine d'artistes et l'exposition s'est construite par confrontation. En aucun cas elle se veut didactique ou pédagogique.

Vous aviez choisi de montrer des images de photographes professionnels mais aussi des photographies d'archives d'accidents de la route. Pourquoi avoir ouvert votre musée à ce genre d'images ?

L'exposition est construite en trois grands chapitres. Au premier étage, le comportement social rapprochait Arnold Odermatt, policier photographe de spectaculaires accidents de la route, d'Emmanuelle Antille ou de Christian Lutz, lauréat du Swiss Press Photo 2011. Au même étage, une représentation des mouvements des années soixante et septante illustrées par les courants rock, puis punk, ou par un certain engagement politique, qui symbolisaient une forme de contre-culture. Ces postures ont aujourd'hui disparu. Les photographes ont perdu certaines de leurs illusions, la photographie se fait critique, elle utilise l'ironie, parfois le cynisme, souvent l'humour, pour parler du monde qui l'entoure. C'était la thématique du deuxième chapitre. Le troisième revenait sur la question de la carte et du territoire, le paysage posant la question de l'identité.

En point d'orgue, le paysage sécuritaire avec le travail de Jules Spinatsch, un panorama de Davos, très esthétique, presque cubiste, composée de milliers de captures d'écrans de caméra de surveillance.

Nous remontions au XIXe siècle, avec les photographies de Fred Boissonnas documentant la reconstitution d'un village typique suisse sur la place de Plainpalais lors de l'exposition nationale de 1896. Les travaux de Léo Fabrizio et

Christian Schweiger traitaient, eux, des bunkers camouflés en faux chalets, ou se dissimulant dans les montagnes.

En tant que musée, notre rôle institutionnel est celui de passeurs d'images. Nous sommes les intermédiaires entre les artistes et le public. Mais une exposition, c'est aussi une prise de position, un point de vue. Nous racontons une histoire qui affirme nos choix.
Pour ce projet, nous avons privilégié les confrontations en montrant peu d'artistes, mais pour chacun d'entre eux des ensembles compréhensifs, qui permettent de pénétrer leurs univers. *In fine*, le Musée, en articulant un propos et des œuvres, cherche à produire du sens.

Propos recueillis par Nicolas Christin

LA CULTURE ÉPUISÉE ?

BARBARA FOURNIER

Il y a quelques semaines, la parution d'un livre faisait l'effet d'une petite bombe dans le monde germanophone, *Der Kulturinfarkt*[1], cosigné par Pius Knüsel, directeur de Pro Helvetia, et trois auteurs allemands, avec pour sous-titre : « Trop de tout et partout la même chose ». Un an plus tôt, Jean Clair dans un livre au titre tout aussi évocateur annonçait *L'hiver de la culture*[2]. Bref retour sur le pamphlet brillant d'un intellectuel en colère.

Sans doute les auteurs de « L'infarctus culturel », qui jugent l'offre culturelle allemande élitiste et surdimensionnée, et Jean Clair, qui fustige la marchandisation à outrance de la culture et la perte de sens, ne s'entendraient-ils pas sur les causes et les remèdes à apporter à la culture qu'ils jugent malade, mais tomberaient-ils d'accord sur l'examen des symptômes.

De la culture du culte au culte de la culture

Ancien conservateur des Musées de France, auteur de grandes expositions internationales, académicien, essayiste et écrivain, Jean Clair dresse, en neuf brefs chapitres, un réquisitoire cinglant contre un monde de l'art qui a substitué « la culture du culte au culte de la culture ». Derrière cette formule lapidaire, un constat. Pour Jean Clair, la crise de la culture est d'abord celle d'une civilisation qui donne des signes d'épuisement. Evoquons ici l'effondrement de la langue à laquelle comme Karl Kraus, cité en ouverture de son livre[3], il accorde une importance primordiale. Mais aussi le rapport brisé avec le passé qui en rend les témoignages de plus en plus inintelligibles, la rupture consommée avec le sacré, qui était à la source même de la culture, et une marchandisation des objets culturels, dont la pléthore dissimule le vide dans lequel se retrouve plongée une génération en mal d'ultime aventure collective.

Perte d'aura et histoire de madone

Etrange paradoxe : d'un côté, une offre qui explose, des foules qui se déplacent en masse dans les lieux de culture, et de l'autre une perte de sens qui se creuse comme un vertige. « L'œuvre d'art, explique Jean Clair dans un entretien, n'a pas perdu son magnétisme, elle a perdu son aura ». Cette aura que Walter Benjamin décrivait comme « cette singulière trame de temps et d'espace : apparition unique d'un lointain, si proche soit-il »,[4] que revêtait son caractère d'absolue unicité, s'opposant à toute banalisation ou standardisation.

Pour illustrer son propos, Jean Clair cite l'exemple de la chapelle d'Arezzo qui contenait une fresque de Piero della Francesca intitulée *La Madonna del Parto*, *La Madone parturiente*. Les femmes enceintes des alentours venaient régulièrement lui rendre hommage. Mais la fresque a ensuite été déplacée dans une école désaffectée, placée sous verre, et la voici désormais exposée aux flots de touristes qui passent par là avant de se rendre dans les boutiques de souvenirs.

Pas la fin du monde, mais…

Cette décontextualisation de l'œuvre d'art ne fait que s'amplifier par la multiplication des *showrooms* que Jean Clair traite sans ménagement d'*abattoirs culturels*. Il écrit : « Ennui sans fin de ces musées. Absurdité de ces tableaux alignés, par époques ou par lieux, que personne à peu près ne sait plus lire, dont on ne sait pas pour la plupart déchiffrer le sens, moins encore trouver en eux une réponse à la souffrance et à la mort. »

Au lien de transcendance qui nous unissait à la culture, « ce grand chaudron dans lequel se fondaient toutes les disparités de la société », a succédé la promotion d'artistes-phénomènes devenus des rouages bien huilés du marché de l'art, marques fiables converties en produits financiers, que le musée accueille à bras ouverts.

L'hiver de la culture n'est sûrement pas la fin du monde, mais ce que déplore par-dessus tout son auteur, c'est la pétrification de nombre de vrais talents dans ce nouvel âge de glace. « Combien d'artistes, dans le siècle qui s'est achevé et dans celui qui commence, incomparablement plus maltraités que leurs compagnons de la fin de l'autre siècle qu'on avait appelé des artistes « maudits », ont-ils disparu, en effet sacrifiés, dans l'indifférence des pouvoirs supposés les aider, morts sans avoir été reconnus, désespérés trop souvent de cette ignorance ? C'est pour eux que ce petit livre aura été écrit. »

Après l'hiver

Une des grandes forces de *L'hiver de la culture*, réside, et c'est là une belle revanche, dans une lecture culturelle qui permet la désacralisation des acteurs, des faiseurs, des produits, des consommateurs de la culture. En ce sens, dans l'effet produit, il rejoint l'essai allemand *Der Kulturinfarkt*. Interroger la culture et la place qu'elle occupe dans la société d'aujourd'hui, dans nos vies et dans nos représentations, en considérer les impasses et les faux-semblants, sans tabou, mais aussi les capacités de réinvention, exigent des *veilleurs*, *amateurs* critiques, insatisfaits donc insatiables. Dans le sillage des débats qu'ils entraînent, les auteurs de ces deux petites « bombes » littéraires, parmi d'autres, font remonter ce *soleil de la culture*, cher à Karl Kraus, au ciel d'une saison nouvelle qui, après l'hiver et l'infarctus, donnerait à rêver d'une renaissance…

Notes

1 Klein Armin, Knüsel Pius, Opitz Stephan & Haselbach Dieter (2012). *Der Kulturinfarkt*. Hamburg : Knaus Verlag.
2 Clair Jean (2011). *L'hiver de la culture*. Paris : Flammarion.
3 « Quand le soleil de la culture est bas sur l'horizon, même les nains projettent de grandes ombres. »
4 Benjamin Walter (version 1939). *L'Œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris : Gallimard folioplus.

LA CULTURE VUE SOUS L'ANGLE DE L'ÉCONOMIE ET DE LA TECHNIQUE

Sacha Varin et John Didier, intervenants du colloque de décembre 2011 «Désir de culture dans les sociétés contemporaines», interrogent ici respectivement la question du lien entre culture et économie dans le cadre de l'éducation et le sens de l'objet technique en tant qu'objet culturel, fragment de la réalité humaine de l'éducation.

CULTURE ÉCONOMIQUE ET ÉDUCATION SACHA VARIN

L'auteur présente une analyse de deux événements récents amenant un changement de paradigme culturel dans le domaine de l'enseignement de la discipline économique: la réforme du lycée de 2009 en France et la refonte de l'enseignement de l'économie et de la finance. Il s'interroge sur l'éventuelle influence du New Public Management (NPM) sur les changements observés.

La culture scolaire est l'ensemble des éléments qui nous permettent de lire le monde, de le comprendre comme une source de questionnement. La culture scolaire n'est dès lors pas statique, elle évolue avec l'apparition de nouveaux objets d'interrogations. Au vu de ces derniers, on assiste parfois à de véritables changements de paradigmes culturels dans le domaine scolaire et de la formation.

La réforme du lycée en 2009

Une mesure clé de cette réforme rend l'enseignement de l'économie obligatoire pour tous les étudiants. Deux éléments importants: d'une part la volonté de donner aux élèves un esprit d'analyse critique pour mieux appréhender notre monde dans sa dimension économique et sociale; d'autre part, la volonté des organisations patronales de s'immiscer dans l'écriture de programmes scolaires qui défendent le libéralisme, d'où des tensions perceptibles. Les enseignants sont plutôt favorables à cette mesure, dans une logique de culture contemporaine et dans le but d'aider les citoyens de demain à avoir des réflexions éclairées. En revanche, validant le courant dominant et faisant entrer des organisations partisanes dans l'enseignement, cette mise en œuvre est réfutée car en contradiction avec les principes de l'Éducation Nationale. Pour le ministre Luc Chatel, «c'est une innovation majeure, attendue par les Français. La crise a révélé le besoin de davantage de notions connues de tous en économie. Au moins une fois dans leur vie, tous les élèves doivent avoir été sensibilisés à l'économie».

Pour nous, ce n'est pas la compréhension du discours économique qui est indispensable, mais plutôt une mise en question critique de ce discours afin que les jeunes comprennent le monde dans lequel ils évolueront. D'autant plus que l'idéologie du modèle «néolibéral» s'est effondrée dans la réalité et dans les esprits. De plus, les sciences dites économiques ne sont plus l'objet d'un consensus dominant et la question centrale de la confiance, pour qu'une économie reposant sur le crédit soit viable, est concernée directement par la crise systémique que nous vivons. La crise est autant sociale, politique, écologique que morale.

Changement de paradigme culturel au lycée en France

L'enseignement avant la réforme refusait de séparer l'économie de son contexte. Il se réclamait d'une vision critique globale ou radicale de l'idéologie capitaliste, considérant l'économie comme une science dure imposant une rationalité individualiste et tournée vers le seul profit privé. Plutôt sociale-démocrate, cette vision n'avait pas pour ambition de mettre en cause l'économie de marché, mais refusait le capitalisme «sauvage» qui prétendait s'autoréguler malgré ses contradictions. A la suite de la réforme, les programmes sont plus marqués par l'idéologie entrepreneuriale de l'économie, voire plus en référence avec les lois du marché (dogme prôné par Milton Friedman et les économistes de l'École de Chicago). La réforme a par conséquent modifié les contenus d'enseignement, en lien avec l'idéologie économique actuelle dominante. C'est en cela qu'on assiste à un changement de paradigme culturel dans le domaine de l'enseignement de l'économie au lycée depuis 2010. Il s'agit toutefois d'une lecture qui fait débat, car non souhaitée. Pour preuve, l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales juge le nouveau programme «trop économique et pas assez social».

Le New Public Management (NPM)

Il est intéressant de s'interroger sur l'éventuelle influence du New Public Management dans ce changement de paradigme culturel. Le NPM est une approche globale de gestion des organisations publiques, apparue aux États-Unis au début des années 1900. Le noyau dur de cette mouvance dans le domaine des systèmes éducatifs et de formation se situe au début des années 1980, conséquence des politiques «néolibérales» de la droite américaine (Reagan, Thatcher au Royaume-Uni) influencées entre autres par leurs mentors de l'Ecole de Chicago. L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) a alors agi comme un vecteur de contagion dans le contexte favorable de globalisation des années 1990. Le NPM est considéré aujourd'hui comme une doctrine qui alimente les politiques de réforme de l'Etat des pays occidentaux. Son expansion tient à ce qu'il se présente comme un ensemble de principes universels et comme une boîte à outils de gestion dans laquelle chaque gouvernement peut puiser. Le but est de rendre la gestion des affaires publiques plus efficiente grâce à des outils provenant du privé. Par sa lecture managériale en lien avec les marchés, nous pensons que le NPM a incontestablement joué un rôle dans le changement de paradigme culturel dans le domaine de l'enseignement de l'économie au lycée en France.

Changement de paradigme culturel dans les universités suisses et européennes

La problématique au niveau tertiaire est inversée. En effet, c'est contre cette influence hégémonique du NPM que certains professeurs des universités suisses et européennes ont décidé de se mobiliser. Ces professeurs ont récemment signé un appel pour une refonte de l'enseignement de l'économie et de la finance, «une vraie levée de boucliers pour refonder certains dogmes économiques et financiers soupçonnés d'avoir dissimulé la survenue de la dernière crise» (Bilan, mai 2011). Ils ont manifesté leur malaise publiquement en mars 2011 par un appel intitulé «Renouveler la recherche et l'enseignement en finance, économie et gestion pour mieux servir le bien commun». On y découvre leur inquiétude devant ce quasi-monopole d'une pensée qui refuse de voir que la dernière crise économique et financière remet en cause des dogmes érigés en vérités scientifiques. Ils souhaitent la fin de l'hégémonie des idées provenant de l'Ecole de Chicago dans l'enseignement et la recherche en finance. Leurs idées générales: d'abord introduire plus d'éthique, plus de sens des responsabilités, plus d'esprit critique dans les processus économiques et financiers; puis remettre en cause les théories économiques actuelles dominantes; enfin refonder un système de valeurs à l'encontre de l'École de Chicago; et pour cela se tourner du côté de l'École de Budapest, plus précisément l'Institut pour la nouvelle pensée économique créé par Georges Soros, lieu du renouveau. L'École de Budapest détrônera-t-elle l'École de Chicago?

A la croisée des chemins

Nous pouvons affirmer que les deux événements récents évoqués témoignent de l'influence des dogmes prônés par l'École de Chicago dans l'enseignement de l'économie, avec, pour la réforme du lycée en France, une entrée des thèses du NPM. On assiste ainsi au changement du paradigme culturel relatif à l'enseignement de cette discipline et, pour le domaine tertiaire, à une volonté saisissante de se débarrasser de ce dogme «néolibéral». Une fois de plus, l'idée que la culture dans le domaine de l'éducation et de la formation véhicule l'idéologie dominante est ici prégnante. Selon nous, les changements de paradigme peuvent soit cacher de forts mouvements de conditionnement idéologique, soit traduire un salutaire effort de redressement éthique; on est, en ce qui concerne l'économie, à la croisée des chemins.

Sacha Varin est chargé d'enseignement à la HEP Vaud en économie de l'éducation.

CULTURE TECHNIQUE ET ÉDUCATION JOHN DIDIER

Cet article propose une approche pédagogique pour *l'objet technique*, en dépassant la *fonction d'usage* et en réhabilitant les liens de l'objet à la culture, à l'appartenance, à sa dimension sociale.

Technologie et technique

Le terme *technologie* (Beckmann, 1777) désigne à l'origine une science qui se consacre aux procédés techniques. Dans la pensée allemande, le changement de paradigme entre une technologie comme science consacrée à l'étude des procédés techniques vers une logique propre au progrès industriel incarnée dans la culture de l'ingénierie s'opère à la fin du XIXe siècle. Heidegger propose une pensée technique qui, en tant que domaine de la vérité (*Wahrheit*), nous invite à considérer sa légitimité dans la culture actuelle. Pour considérer la relation entre culture et technique, nous questionnons l'objet technique dans son rapport au quotidien. Un cheminement réflexif entre la culture, la technique et la didactique questionne la technologie en tant que science humaine. Il convient dès lors de dépasser l'opposition entre technique et technologie pour aborder la pensée technique en tant que mode d'existence.

Culture et technique

Le postulat de Simondon fait état d'une culture constituée en système de défense contre les techniques. La perte d'universalité culturelle, avec ses normes fixes, tend à instituer la culture en discipline. L'opposition entre la culture et la technique nous renvoie à la confrontation entre l'homme et la machine. La haine vouée à la machine à l'objet technique se fonde sur le refus d'acceptation de la réalité étrangère: «Or cet être étranger est encore humain, et la culture complète est ce qui permet de découvrir l'étranger comme humain. De même, la machine est l'étrangère; c'est l'étrangère en laquelle est enfermé de l'humain, méconnu, matérialisé, asservi, mais restant pourtant de l'humain.» (Simondon, 1958)[1]. La machine omniprésente se conçoit comme une trace de l'activité humaine, de sa conception et de sa production.

L'objet technique fonctionne comme une prothèse du réel, objet sacré sans pour autant atteindre le statut d'objet culturel. Ce faisant, l'approche de

Simondon abordant la compréhension du mode d'existence de l'objet technique par la pensée philosophique mérite d'être approfondie dans un contexte pédagogique.

Intégration de l'objet technique dans une approche pédagogique

La recherche en didactique des activités créatrices s'appuie sur le potentiel contenu dans l'objet technique pour permettre à une discipline artisanale de tendre vers une discipline technologique intégratrice des sciences humaines. La tradition de l'enseignement des activités manuelles dans le canton de Vaud repose sur la production d'objets artisanaux. C'est une spécificité suisse en raison de ses traditions et de son contexte industriel. En Europe, l'enseignement des activités techniques a évolué en un enseignement de la technologie comme application des sciences. Le système scolaire actuel ne peut permettre à l'élève la compréhension du processus de production d'un objet car il fonde son enseignement en fragmentant et en hiérarchisant le savoir.

Rien n'est recadré, l'image toujours carrée, symbole de l'humain, contrepoint au cercle divin. Olivier Delhoume

Simondon relève la singularité entre l'objet technique et l'objet scientifique, qui est un objet analytique. L'objet technique se situe au point de concours d'une multitude de données et d'effets scientifiques, il intègre différents savoirs en apparence hétéroclites qui ne peuvent pas être intellectuellement coordonnés. Il renvoie par sa structure à la complexité, et celle-ci peut être appréhendée d'un point de vue pratique. L'objet se veut synthétique car il s'appuie sur une histoire qui lui est propre, il est le fruit d'une évolution et de différentes avancées techniques. L'objet technique se caractérise comme un fragment anthropologique, un débris d'événements humains réduit à sa fonction d'utilité sans restituer sa genèse.

La volonté d'enseigner la production de l'objet en l'abordant uniquement par sa fonction d'usage renforce l'opposition entre culture et objet technique. L'enseignement des disciplines techniques et technologiques rejette la part d'humanité contenue dans l'objet et l'enferme dans un rapport exclusif à sa fonction et à son usage. En abordant la production de manière fragmentée, ce type d'enseignement dispense un rapport à l'objet en rupture avec sa genèse et son devenir[2]. Pour permettre de dépasser cet enseignement fragmenté, il devient nécessaire d'outiller l'élève en s'intéressant au projet de l'objet : sa conception, sa réalisation et sa socialisation (Didier & Leuba, 2011).

Le projet de l'objet

Dans une approche anthropologique de l'objet, il convient de s'arrêter brièvement sur une expérience pédagogique abordant la genèse et dans le devenir de l'objet technique. L'imprimerie de Célestin Freinet nous renvoie au mode d'existence de l'objet technique enseigné par une pédagogie du projet. Cette expérience dépasse un enseignement visant la compréhension, car elle déploie un véritable projet autour de l'objet. Apprendre à lire et à écrire, c'est concevoir un journal dans sa complexité. L'objet ne se limite pas à une fonction, il devient une partie de l'histoire de l'élève qui s'inscrit dans une expérience collective, universelle et encyclopédique. L'encyclopédie constitue une universalité matérielle et intellectuelle, un univers technique qui met à disposition le savoir au sujet en lui donnant la possibilité de se construire sans être inféodé à une minorité détentrice du savoir. Le lien entre l'expérience encyclopédique et l'imprimerie de Célestin Freinet place le sujet dans un même rapport au savoir en le faisant produire une œuvre commune. En concevant un journal, l'élève prend conscience et participe au processus de production dans son ensemble, de simple exécutant il devient auteur. L'objet et le sujet se construisent mutuellement dans un projet commun réunissant culture et technique. Par le mode du projet, l'élève apprivoise progressivement une pensée technique[3] qui rétablit un mode de relation entre la fonction, la production, l'utilisation et la culture de l'objet.

John Didier est chargé d'enseignement à la HEP Vaud en didactique des activités créatrices et techniques.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

1 Simondon, Gilbert (1958). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier Philosophie (p. 109).
2 Boutinet, Jean-Pierre (1993). *Anthropologie du Projet*. Paris : Presses universitaires de France (p. 274).
3 Simondon, Gilbert. *Op. cit.* (p. 152).

REDÉCOUVRIR LA PERSONNE

CLAUDE SCHWAB

La réflexion que Claude Schwab nous propose ici porte le regard sur l'opposition entre individualisme et communautarisme. L'auteur se réfère à un mouvement de pensée fécond de la première moitié du XXe siècle, le *personnalisme*, qui selon lui donne des pistes pour réfléchir à ces questions.

«A qui es-tu?» C'est la question à laquelle nous devions répondre quand nous étions dans le village de mes grands-parents. La notion d'appartenance était première: on était le fils de, le frère de, la femme de... Les habitudes d'une société où le groupe primait sur l'individu étaient encore bien ancrées. Et la culture était en priorité la transmission de valeurs, us et coutumes qu'il s'agissait d'apprendre et de répéter, car le passé était fondement. Et il fallait prendre sur ses épaules le poids des héritages.

«Qui veux-tu être?» C'est la question que notre société mondialisée pose à mes petits-enfants. Ils sont d'abord eux-mêmes, dans leur unicité radicale. Dès la naissance, la notion de sujet et de projet est première. À chacun de devenir ce qu'il est en puissance et le groupe en sera enrichi. La culture est d'abord liberté de créer, invitation à se singulariser, car l'avenir aspire le présent. Et il faut prendre sur ses épaules le poids de tous les possibles.

Tension entre appartenance et projet de soi

La tension entre ces deux modèles, exprimés ici à traits forcés, est en train d'écarteler nos cultures: la notion même de fidélité est revendiquée à la fois par les tenants de la tradition et par ceux de l'invention. Suis-je programmé par une mission qui m'a été imposée par les autres ou suis-je sommé de réaliser ce qu'il y a d'unique en moi?

Au carrefour des héritages et des rencontres, quelle est la part de l'autre en moi? Qu'est-ce qui est vraiment propre dans ma vie, original dans le chemin que je suis? Qu'est-ce que l'être humain? Entité autonome ou simplement partie d'un tout, social ou universel? Entre l'affirmation claironnée d'une autonomie individuelle sans bornes et le dogme d'un droit imposé par la société, primant sur toute responsabilité individuelle, entre un égocentrisme à ce point exacerbé que les autres n'existent plus et le totalitarisme d'une collectivité qui dicte à chacun sa conduite, il y a un chemin à trouver, ou à retrouver.

Mouvement personnaliste: individu ou personne? En effet, un mouvement de pensée fécond de la première moitié du XXe siècle a disparu dans les poubelles de l'histoire et il est impératif de le ressortir et de l'actualiser, car il peut offrir des pistes pour réfléchir sur les enjeux actuels, que ce soit la crise économique, l'omniprésence du consumérisme ou notre rapport à la vie et à la mort. Inspiré par Kant et Péguy, le personnalisme a été porté par la revue *Esprit*[1] et par des penseurs comme Emmanuel Mounier, Nicolas Berdiaev ou Denis de Rougemont. Ni système, ni doctrine, le personnalisme est une matrice philosophique selon le mot de Jean-Marie Domenach. D'inspiration chrétienne, il tente de dépasser l'opposition entre individualisme et communautarisme.

Pour cela il oppose la personne à l'individu. L'individu, pour les personnalistes, c'est ce qui, en bout de piste, apparaît comme le rejeton des tendances aliénantes du monde moderne. C'est celui qui a sacrifié sa dimension spirituelle et son potentiel d'énergies créatrices et de liberté, au profit d'un idéal qui ne vise qu'au bien-être.

L'individu, c'est celui qui se prétend autonome alors qu'il ne fait que suivre les modes et les exigences d'une société consumériste sans horizon. L'individu croit être libre, mais dans sa prétention à revendiquer une autonomie absolue, il devient paradoxalement le jouet des influences qu'il prétend ignorer.

A l'individu, le mouvement personnaliste oppose la personne, qui se sait reliée et à une communauté qui la fait vivre et à une transcendance qui la fonde. Elle ne revendique pas une autonomie absolue tout en ne s'inféodant pas aux dogmes ou aux diktats extérieurs d'une communauté dont elle ne serait qu'une partie liée. La personne se sait engagée dans une société et redevable de ce qu'elle a reçu d'elle.

Claude Schwab est théologien, et député. Il a été professeur formateur à la HEP Vaud.

Note

1 Revue mensuelle indépendante, fondée en 1932, *Esprit* est une revue d'idées engagée dans son temps. Généraliste et soucieuse de l'intérêt général, elle se consacre à décrypter les évolutions de la politique, de la société et de la culture, en France et dans le monde.

LES DEUX POLITESSES

SYLVIANE ROCHE

L'auteure de cet article, écrivain et enseignante, publie régulièrement dans le journal *Le Temps*. Elle y répond notamment à des questions de lecteurs sur le savoir-vivre. Ces chroniques ont conduit à la publication d'un ouvrage intitulé *RSVP : 124 questions à propos du savoir-vivre*.[1] Selon l'auteure, les codes sociaux permettent d'appréhender le fondement d'une culture.

Dans une intention franchement polémique, quelqu'un m'a récemment cité une phrase de Comte-Sponville : « Un nazi poli qu'est-ce que cela change au nazisme ? ». J'ai répondu que, tirée ainsi de son contexte, cette phrase était une sottise, en ce qu'elle confondait deux formes de politesse totalement différentes, la civilité et les bonnes manières. Le fonctionnement de ces deux politesses, fondamentalement distinctes (et même, on va le voir, opposées), constitue le code social dont la compréhension nous permet de « pénétrer au cœur même des cultures et aussi de comprendre la logique profonde qui préside aux relations humaines »[2].

La première, la civilité, structure et facilite les rapports interpersonnels. Ici, le code graisse les rouages de la société, aide à vivre ensemble, évite qu'on se heurte, qu'on se blesse. Il nous propose

des modèles de conduite adaptés aux diverses situations, et nous aide à nous sentir à l'aise. C'est le code des égards, du respect que l'on doit à autrui, à la dame âgée à qui l'on cède sa place, au voisin de train que l'on évite de déranger. Ce sont les règles qui nous enjoignent de dire *merci, s'il vous plaît, excusez-moi*, pour manifester notre reconnaissance, atténuer nos exigences ou nos maladresses. Elles nous recommandent de ne jamais faire perdre la face à notre interlocuteur, de nous « gêner » comme dit Pascal, pour son bien-être. Bref, c'est la politesse du cœur, la seule qui soit universelle.

Un nazi peut avoir appris à s'incliner en claquant des talons et, même, comme c'était le cas pendant l'Occupation, à donner sa place aux dames dans le métro (à condition qu'elles ne voyagent pas dans le dernier wagon réservé aux porteurs d'étoile jaune…), il ne sera jamais poli, juste une sinistre marionnette singeant l'urbanité pendant qu'il envoie des enfants à la mort. Car être poli, c'est justement reconnaître l'humanité de nos semblables, le droit au respect de leur espace, de leur façon d'être et de leurs convictions.

Et cela m'amène naturellement à la deuxième « politesse » qui, pour être nettement moins sympathique que la première, n'en est pas moins intéressante pour l'observateur. Celle-ci joue un rôle opposé. Au lieu de faciliter les rapports interpersonnels, elle les problématise. Elle fonctionne sur le mode de l'inclusion/exclusion. Elle varie suivant les milieux, les époques, les pays. C'est ce qu'on appelle aussi l'étiquette ou les bonnes manières, ensemble de règles de comportement qu'on doit connaître si on veut être accepté dans tel ou tel groupe, et dont l'ignorance vous en exclut immédiatement. L'exemple type est bien entendu les manières de table. Celles-ci ont évolué dans le temps et dans l'espace, mais leur fonction demeure : elles indiquent d'emblée l'appartenance et sont très difficiles à intégrer pour qui n'a pas été « élevé comme ça ». En édictant ces normes de distinction (au sens propre, il *distingue* l'appartenance des individus), ce code agit en renforcement de l'ordre social. C'est la raison pour laquelle ceux qui contestent pour une raison ou une autre cet ordre social (révolte individuelle ou Révolution politique…) s'en prennent naïvement, certes, mais pas complètement à tort, au savoir-vivre.

Le problème est qu'ils confondent dans le même rejet les deux fonctions dont je viens de parler. Dans leur désir d'égalité et de franchise, et leur refus du mépris avec lequel les classes dominantes regardent ceux qui ne connaissent pas l'usage des couverts à poisson, ils installent une société brutale dont sont bannis aussi les égards et le respect.

C'est ce qui se passe aujourd'hui. Nous avons jeté le bébé avec l'eau du bain, et il est temps de nous en apercevoir et de restaurer la civilité, cette politesse sans laquelle, dit Alphonse Karr, « on ne se réunirait que pour se battre ».

Sylviane Roche est écrivaine et enseignante au gymnase.

Notes

1 Ouvrage publié en 2010 chez Bernard Campiche Éditeur.
2 Picard, Dominique (1995). *Les Rituels du savoir-vivre.* Paris : Ed. du Seuil.

ROME ET LE MÉTISSAGE DES CULTURES: DES TRACES INDÉLÉBILES ET ACTUELLES

ANTJE KOLDE

A partir de l'évocation d'une scène champêtre et bucolique, l'auteure montre à quel point les Romains ont laissé des traces, mais aussi ont adopté et fait évoluer des éléments des peuples et cultures qu'ils ont englobés dans leur empire: un métissage de cultures consommé et réussi.

Sur la place du village, assise sur un banc à l'ombre des châtaigniers, une dame lit un livre emprunté à la bibliothèque municipale. À côté d'elle, son chat ronronne, indifférent aux pigeons qui roucoulent non loin de là, tout en picorant quelques prunes et grains de raisin, derniers vestiges du marché fruitier qui s'est tenu là le matin même.

Partout Rome marque sa présence

Cette petite scène pourrait se passer en de nombreux lieux, entre autres dans nos villages, tellement le décor et les animaux nous sont familiers. Qu'on ne s'y méprenne cependant pas: chat et pigeons ne feraient pas partie de notre quotidien, ni les livres, les bibliothèques, les châtaigniers, les pruniers et la vigne, si les Romains ne s'étaient pas installés petit à petit dans nos contrées au courant de la seconde moitié du Ier siècle avant notre ère, en passe de conquérir le plus grand empire que l'Histoire eût connu. Quelque cent cinquante ans plus tard, sous le règne de Trajan (98-117), l'Empire romain atteint son extension maximale et s'étend désormais de Gibraltar à la mer Caspienne et au Golfe Persique, de l'Angleterre au sud de l'Égypte, sur une superficie de plus de 5 millions de kilomètres carrés. Partout, Rome marque sa présence, en traçant des routes et en construisant des ponts, en bâtissant des camps militaires et en fondant des colonies, et partout elle apporte ses coutumes, son système administratif, ses lois, sa monnaie et sa langue. Bref, elle crée un monde que l'on qualifie souvent de globalisé.

«Rome crée un monde que l'on qualifie souvent de globalisé.»

Même si la présence romaine a par endroits été de très courte durée, elle a laissé partout ses traces, certaines plus visibles, d'autres moins. Les grands vestiges architecturaux isolés, plus ou moins modifiés au cours du temps, sont parmi les plus visibles, comme le Pont du Gard. Leur taille y est pour quelque chose, mais sans doute aussi le fait que la catégorie de bâtiments auxquelles ils appartiennent n'est pas restée en usage. D'autres éléments relevant du bâtiment ont été introduits par les Romains et ont été si bien intégrés qu'ils appartiennent aujourd'hui à notre quotidien et que leur origine romaine est devenue invisible.

Revenons à notre place du village et aux bâtiments qui l'entourent: leurs conduites d'eaux, les briques qui constituent leurs murs, le mortier qui les lie, l'enduit qui les recouvre, les tuiles sur le toit, autant d'éléments inconnus dans nos contrées avant l'arrivée des Romains, qui ont donc transformé profondément l'architecture, tant publique que domestique. Ce sont eux également qui ont fait connaître sous nos latitudes les engins de levage.

L'héritage romain dans ce qui va devenir la Suisse

Le secteur du bâtiment n'est évidemment pas le seul à avoir intégré des nouveautés apportées par les Romains et à les avoir ancrées dans notre culture. Interrogés sur ce qui constitue l'héritage romain dans ce qui va devenir la Suisse, les uns et les autres évoqueront en premier la langue. De fait, près de 80 % des mots français proviennent du latin. Mais le legs est encore bien plus riche; voici la liste qu'en dresse Laurent Flutsch[1]: «le latin, d'où dérivent l'italien, le français, le romanche; l'écriture, la lecture, les bibliothèques; le droit romain; le christianisme, diffusé dans l'Empire puis imposé par édits; l'usage courant de la monnaie; les centres urbains; le tunnel; la maçonnerie, la pierre de taille, la tuile, la brique, les vitres, la mosaïque, la fresque; la plomberie; les conduites et les égouts; la truelle, le fil à plomb, le clou; la grue et autres machines de chantier; le moulin hydraulique; les récipients en verre soufflé; le théâtre; le luth et la cithare un peu désuets, la flûte, les cymbales, les orgues; les dés; le chat, le pigeon, l'âne, peut-être le canard domestique; le noyer, le châtaignier, le pêcher, le cerisier, le prunier, le figuier, la betterave rouge, le céleri, le fenouil, l'ail, la sarriette, la coriandre, l'aneth; la culture du pommier et de la vigne; l'essentiel de la carte actuelle des villes et villages; un peu plus tard, mais suite aux développements historiques de l'époque romaine, la frontière linguistique entre Alémaniques et Latins. On en oublie, on en ignore peut-être».

«La plupart des éléments cités proviennent de l'Égypte et de la Grèce, qui les avaient repris d'ailleurs, puis perfectionnés.»

Négliger le rôle que les Romains ont joué dans le modelage de notre paysage quotidien serait tout aussi naïf que de penser qu'ils auraient créé de toutes pièces les éléments cités: ils avaient adopté bon nombre d'entre eux auprès des peuples et cultures qu'ils avaient vaincus et englobés dans leur empire, les implantant ensuite, non sans les avoir souvent fait évoluer, dans de nouvelles régions, au fur et à mesure qu'ils intégraient celles-ci dans leur aire commerciale ou dans leur empire. Ainsi, la plupart des éléments cités proviennent de l'Égypte et de la Grèce, qui les avaient elles-mêmes repris d'ailleurs, puis perfectionnés. Il serait tout aussi naïf de penser que ces emprunts se seraient pratiqués à sens unique. Certes, les Gaulois, et parmi eux les Helvètes, se sont fortement latinisés au contact des Romains, comme nous l'avons vu, et ce métissage a donné naissance à la civilisation gallo-romaine. Mais les Romains ont également puisé chez les Gaulois.

De l'infanterie à la cavalerie

Pour ce qui est de l'armée, ce facteur essentiel de la romanisation, citons la cavalerie. À l'origine, l'armée romaine était essentiellement une armée d'infanterie, dotée de quelques unités de cavalerie. Et c'est essentiellement lorsqu'elle est confrontée à des ennemis qui excellent par leur cavalerie que Rome parfait la sienne. Avec les Carthaginois, les Gaulois ont été parmi les premiers cavaliers que Rome a affrontés, suivis notamment par les Germains et les Parthes. Il semblerait qu'outre le facteur économique, la perspective de pouvoir enrôler la cavalerie gauloise dans son armée compte parmi les motifs qui ont poussé César à se lancer dans la Guerre des Gaules.

Construction de véhicules, technique gauloise

Bien d'autres techniques gauloises ont été adoptées par les Romains. Parmi celles-ci figurent la tonnellerie, l'orfèvrerie et surtout la construction de véhicules. En témoignent encore aujourd'hui des mots tels que *char*, *charrue*, *carriole* et *carrosse*, dérivés de *carrum*, ou *benne* et *bagnole*, dérivés de *benna*: *carrum* et *benna* sont d'origine gauloise[2]. Si le paysage rural de nos contrées a accueilli, comme nous l'avons vu, des végétaux et animaux arrivés avec les Romains, si la cuisine s'est enrichie de denrées typiquement romaines comme l'huile d'olive qui a remplacé partiellement le saindoux ou comme les sauces à base de poisson, l'inverse est également vrai, comme en atteste notamment la *crème*, également d'origine gauloise.

Et la chemise à fleurs de la lectrice...

Ces exemples pourraient être multipliés. Prenons donc congé de notre lectrice, non sans jeter un coup d'œil à ses habits: sur sa magnifique chemise à fleurs s'étale un foulard retenu de manière invisible par une épingle de sûreté. Si l'usage de cette dernière remonte aux Romains et à leur fibule, largement adoptée dans tout l'Empire, la chemise est un habit d'origine gauloise, que les Romains ont inclus dans leur garde-robe.

On le voit bien: notre petite scène initiale offre un magnifique tableau d'un métissage de cultures consommé et réussi.

Antje Kolde est professeure formatrice de didactique des langues anciennes à la HEP Vaud.

Notes

1 Cf. Flutsch, L. (2005). *L'époque romaine ou la Méditerranée au Nord des Alpes*. Lausanne: Le savoir suisse, p. 83-84.

2 Cf. Flutsch, L., Gross, B., & Délèze, S. (2003). *Jeux de mots. Archéologie du français*. Lausanne: Infolio éditions

LA *TOGUNA*, LIEU ANCESTRAL DE CONSENSUS

MARGUERITE SCHLECHTEN RAUBER

L'origine de notre civilisation est africaine. Marguerite Schlechten Rauber explique les valeurs ancestrales qui fondent la culture des Dogons, entre traditions respectées et négociations consensuelles.

«Désormais, nous sommes Européens par la culture, après l'avoir été des années durant par les guerres fratricides»[1], rappelle Umberto Eco. Depuis moins de 70 ans, la majorité des pays de notre continent vit en paix. Au-delà de la guerre, seule la culture constitue notre identité. Mais une culture fragile, qui doit être enracinée rapidement, pour éviter que la crise actuelle ne la détruise par un retour aux nationalismes.

Nos racines culturelles

A l'époque de la rédaction de la Constitution européenne, Jean-Paul II demandait que nos racines chrétiennes y soient inscrites. Les laïques séculiers l'avaient alors emporté en imposant un texte très technique, sans contributions *d'hommes de culture*. Personne n'a étudié une troisième voie, soit

«faire état dans la Constitution de toutes nos racines gréco-romaines, juives, chrétiennes», proposée par Eco. Cette troisième voie, plus difficile, donnerait aujourd'hui plus de force à ce texte fondamental. Au-delà des racines mentionnées par Eco, officialisées au XIXe siècle pour justifier la supériorité européenne et le processus colonialiste naissant, les textes européens pourraient intégrer des apports de tous les habitants de notre continent, sans distinction de statuts, de droits ni de citoyennetés. Y seraient inscrits des éléments de culture qui pourraient devenir communs et partagés.

Un détour africain

Les recherches paléontologiques et archéologiques ont apporté, depuis plusieurs décennies, les preuves de la solidité de thèses que seuls Cheikh Anta Diop avait eu le courage de soutenir en 1954[2]: l'origine africaine et négroïde de l'humanité. Jusqu'à nos jours, les Etats de ce continent sont considérés par certains comme dépossédés de toute histoire, porteurs de civilisations qui ne se valent pas toutes. Pourtant depuis des siècles, leurs savoir-être et leurs savoir-faire influencent nos cultures: de l'art occidental (statuaire, musique, peinture...) jusqu'à nos comportements de base, par exemple nos habitudes alimentaires. Ils ont profondément marqué ceux qui y ont vécu, travaillé, réalisé des recherches.

Ainsi, les Dogons, enracinés sur un plateau rocheux isolé au Sud-Est du Mali, sont aujourd'hui mondialement connus bien que leur nombre reste modeste. Leurs sites figurent sur la liste du patrimoine de l'Unesco depuis 1989. Cultivateurs et forgerons, ils se sont dotés d'une cosmogonie élaborée, imagée par leurs sculptures, leurs chants, leurs danses, forçant l'admiration. Leurs habitations carrées au toit plat alternent avec de nombreuses tours-greniers rondes, des maisons de chefs administratifs et religieux, des autels, des maisons des femmes[3]. Pour les rejoindre à partir de Mopti, les voyageurs parcourent un plateau au relief assez doux pour aboutir à une falaise rocheuse de deux à trois cents mètres de haut. Les villages en argile, accrochés à la falaise et enracinés sur le plateau de Bandiagara, se confondent avec les rochers et la mer de sable à leur pied.

Parmi les magnifiques façades à niches, abritant les ancêtres, les constructions décorées de symboles de fécondité avec leurs portes et volets de bois sculptés aux motifs humains et animaliers, nous avions été intrigués par un édifice très bas. À le considérer superficiellement, il rappelait un fenil, alors que chaque négociation délicate, autour de l'emplacement d'un forage pour alimenter les villages en eau potable, se déroulait sous cet amas de tiges de mil supporté par huit piliers de pierres sèches[4], que nos partenaires nommaient *toguna*[5]. Souvent nommée dans les textes «case à palabres», ce pluriel péjoratif, désignant une conversation longue et oiseuse, ne lui convient en aucun cas. S'il est vrai que les hommes y cherchent parfois de l'ombre et un peu de fraîcheur pour s'y reposer l'après-midi, que les réunions sont rarement formelles et solennelles, elle est avant tout le siège du conseil des sages, composé par les chefs de famille sous la présidence du doyen du village, le *hogon*. Une présidence aux antipodes de ce que nous observons actuellement en Occident. Il s'agit plutôt d'une médiation.

Les séances solennelles y ont lieu pour régler les affaires graves, les procès populaires. Le *hogon* expose le sujet, puis donne la parole à chacun, selon un ordre respectant son ancienneté. À l'écoute de chaque orateur, il formule à la fin de la réunion une position consensuelle. Les décisions sont rarement prises immédiatement, mais soumises d'abord aux groupes de contre-pouvoirs: les porteurs de masques, les groupes d'âge, les femmes, les initiés. Un fils du *hogon* les communiquera aux destinataires. Si elles ne sont pas acceptées, l'incompréhension du jeune intermédiaire est évoquée. Les négociations peuvent reprendre sans que l'un ou l'autre partenaire ne perde la face. Le plafond de rondins de bois très bas oblige

chaque participant à adopter une position humble pour entrer dans la *toguna*, s'inclinant devant les premiers occupants. Il rend l'agitation et les mouvements d'humeur impossibles et rappelle les vertus exigées de tous : la maîtrise du corps et de la parole. Les tiges de mil sur le toit témoignent de la richesse du village et, si huit couches s'y superposent, elles rappellent l'héritage culturel et social des ancêtres à intégrer dans les décisions.

Un programme Erasmus pour tous

Eco appelle de ses vœux un programme d'échanges, à l'image des échanges universitaires Erasmus. Il serait obligatoire pour toutes les couches de la population, les *taxis*, les plombiers, les ouvriers y compris. Un séjour dans d'autres pays européens, dont la Suisse ne peut pas prétendre s'isoler, permettrait de développer leur connaissance, leur compréhension et ouvrirait la voie à une intégration à l'Union Européenne.

Les racines des habitants de l'Europe s'étendent largement en dehors de notre continent et pourraient enrichir la construction de notre maison culturelle tout en accordant une reconnaissance et en redynamisant des cultures lointaines.

Marguerite Schlechten Rauber
est docteure en ethnologie.
Elle a été professeure
formatrice à la HEP Vaud.

Notes

1 Umberto Eco, cité par Riotta Gianni, Le Monde, 26.01.12
2 Cheikh Anta Diop a écrit «Nations Nègres et Culture» pendant les années difficiles (1948-1953) de lutte anticolonialiste. Même les chercheurs africains n'ont d'abord pas osé adhérer à ses thèses. Depuis lors, il a été réédité à plusieurs reprises, en particulier par l'éditeur Présence africaine.
3 Nous devons l'une des très belles descriptions de l'architecture dogon à René Gardi.
4 Les piliers de bois sculptés à l'effigie des huit ancêtres de la création ont presque tous disparu. Dans les meilleurs cas, ils sont exposés dans nos musées, sinon, ils décorent des salons privés.
5 Les chercheurs français (Griaule, Dieterlen, Rouch...), suisses (Gardi) ont retenu le genre féminin pour le terme *toguna*. L'équipe de chercheurs néerlandais autour de Bedaux et van der Waals l'utilise au genre masculin. Les Dogon nomment la *toguna* aussi *shônan.*

GRANDIR À L'INTERNATIONAL : DES ENFANTS INTERCULTURELS À DÉCOUVRIR

DENIZ GYGER GASPOZ

Cet article propose un regard sur des enfants qui ont vécu au contact de nombreuses cultures, en raison de l'activité professionnelle de leurs parents. Quelques chercheurs anglo-saxons ont porté leur intérêt sur ces jeunes. Les enjeux de la recherche future touchent à la prise en compte de leurs multiples particularités et de leur développement dans des contextes interculturels.

Peu connu sous nos latitudes, le concept de *Third Culture Kids*, ou enfants de la culture tierce, connaît une utilisation massive dans les pays anglo-saxons. Initié dans les années 50 par la sociologue Ruth Useem il désigne « une personne qui a passé une partie importante de ses années de croissance dans une culture autre que celle de ses parents. Elle développe des relations avec chacune de ces cultures et s'identifie dans une certaine mesure avec elles, mais elle ne se considère pourtant pas comme faisant intégralement partie d'elles. Même si différents éléments de chaque culture s'assimilent à son expérience et influencent son système de valeurs et son mode de vie, son sentiment d'appartenance va vers ceux qui ont un vécu semblable au sien (Schmid, Cathy, 2002, p.7). »

Enfants interculturels, enfants de la culture tierce…

A l'origine, la terminologie s'emploie pour parler des jeunes des populations mobiles travaillant pour le compte d'un état, d'une entreprise ou encore d'une institution tels que les enfants de militaires, de missionnaires, de diplomates ou de cadres de multinationales. De plus en plus d'enfants grandissant au contact de multiples cultures, Van Reken & Pollock (1999/2009) ont proposé d'utiliser le concept de *Cross cultural Kids* ou *enfant interculturel*, qui inclue tant les enfants de la culture tierce que les enfants de migrants ou adoptés[1]. Pour ces auteurs, les enfants de la culture tierce seraient des prototypes pour appréhender le phénomène plus global des enfants interculturels.

En vogue sur les réseaux sociaux outre-Atlantique, ces dénominations démontrent un besoin pour ces jeunes interculturels de pouvoir se définir et s'identifier à des personnes partageant une expérience similaire. Se sentir à la fois différent et semblable aux autres n'est-ce pas d'ailleurs là l'un des défis majeurs de la construction identitaire (Tap, 1979) ? Emerge de ces échanges asynchrones une autre façon de s'intéresser à l'interculturalité et à ses impacts en adoptant une perspective émique, c'est-à-dire privilégiant une approche qui part des communautés concernées.

Une focale sur l'itinérance géographique

En m'intéressant aux enfants de la culture tierce, je me suis aperçue que nous pouvions, à y regarder de plus près, aller encore plus loin dans la catégorisation des populations mobiles. Parmi ces enfants, certains sont amenés à déménager fréquemment alors que d'autres résident de façon prolongée dans un pays d'accueil. Pour illustrer le premier cas, je prendrais l'exemple de la diplomatie. Les séjours à l'étranger sont limités de deux à cinq ans, l'idée étant que le diplomate ne puisse pas s'identifier aux nombreux pays d'accueil et continue de représenter au mieux les intérêts de sa patrie. À l'inverse, les familles de missionnaires peuvent passer de nombreuses années dans un même endroit, ceci dans le but de développer une relation, sur le long terme, de confiance avec les populations locales. Les expériences interculturelles vécues ne pourront qu'être affectées par la durée du séjour. Résider douze ans dans un pays ou résider trois ans dans quatre pays différents ne représente pas les mêmes enjeux ni les mêmes défis. C'est pourquoi je propose le concept *d'itinérance*[2] *géographique* pour désigner les familles qui résident successivement dans différents pays en raison de l'activité professionnelle de l'un des conjoints impliquant une mobilité internationale fréquente[3]. Notons au passage que le propre de ces populations n'est pas de s'installer de façon définitive dans le pays d'accueil mais bien d'y résider pour une durée plus ou moins déterminée par la nature de l'activité professionnelle.

« Ces jeunes interculturels ont besoin de s'identifier à des personnes partageant une expérience similaire. »

Les jeunes en itinérance géographique évoluent dans des environnements culturels fort divers. Qui a déjà voyagé en Inde, en Afrique ou en Russie peut déjà observer des différences dans la façon de se déplacer, de se nourrir, de s'approprier l'espace. Mais les écoles de l'étranger, elles-mêmes porteuses de diversité, participent également au processus d'interactions entre les cultures. Ces

interactions entre différents pans de cultures hétérogènes permettent ainsi d'approcher d'autres modes de pensée, d'autres façons de se déplacer, de concevoir la vie, d'élargir son horizon, diraient certains. Imprégnés par ces rencontres, les jeunes en itinérance géographique sont une manifestation de l'interculturalisme, sur laquelle il conviendrait de porter davantage d'attention.

Caractéristiques de ces populations

Les enfants de la culture tierce occupent une place particulière dans la littérature. Au contraire des enfants de migrants, qui ont donné lieu à de nombreuses recherches en tous genres, les enfants fortement mobiles sont encore sous-étudiés (Gyger Gaspoz, 2012), l'expérience supplantant les écrits scientifiques. Néanmoins, quelques chercheurs, majoritairement anglo-saxons, se sont intéressés aux caractéristiques majeures de ces populations mobiles (Gerner et al., 1992 ; Gerner & Perry, 2000 ; Lam & Selmer, 2004) que nous pouvons résumer en quatre points :

1. des facilités pour interagir avec différents groupes culturels, une ouverture aux autres cultures, l'envie de voyager ;
2. le souhait de conserver une mobilité internationale une fois à l'âge adulte et de s'orienter vers une carrière internationale ;
3. une connaissance d'au moins deux langues et l'envie d'en apprendre de nouvelles ;
4. ne pas être en mesure de s'identifier ou de se référer à une culture ou nationalité en particulier et avoir des difficultés à répondre à la question : d'où viens-tu ?

Développement de l'empathie culturelle et de l'ouverture d'esprit

Vivre une expérience internationale durant sa jeunesse a des répercussions sur la façon de voir le monde, de penser, d'interagir et même de développer des réseaux sociaux. Des compétences telles que l'empathie culturelle, l'ouverture d'esprit et la flexibilité seraient par ailleurs également davantage développées. Constamment confrontés à des environnements culturels changeants, multipliant les références culturelles, les enfants mobiles sont comparés à des caméléons culturels (McCaig 1996 ; Smith, 1996) capables de s'adapter à diverses cultures sans toutefois pouvoir s'y identifier pleinement, ce qui peut être la cause de difficultés. Il est important de garder à l'esprit que la grande majorité des études portent majoritairement sur des enfants anglo-saxons au détriment des autres (Hylmö, 2002). Il existe ainsi tout un pan de recherche à poursuivre.

« Les enfants mobiles sont comparés à des caméléons culturels capables de s'adapter à différentes cultures. »

L'interculturalité revêt différents visages et soulève des enjeux composites qu'il s'agit de mieux définir pour mieux en cerner les caractéristiques. Ouvrir le débat à des populations fortement mobiles depuis leur plus jeune âge, prendre en compte les multiples formes qu'elles revêtent et les enjeux de la mobilité internationale en termes de développement, nous apparaît comme l'un des défis majeurs de la recherche pour les années à venir.

Deniz Gyger Gaspoz est professeure formatrice à la HEP Vaud.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

1 Pour plus d'informations vous pouvez consulter le lien suivant : http://blog.crossculturalkid.org/?page_id=4

2 Selon le Petit Robert, un itinérant est une personne : « qui se déplace dans l'exercice de sa charge, de ses fonctions, sans avoir de résidence fixe ».

3 Par mobilité fréquente, nous entendons des déménagements internationaux à intervalles plus ou moins réguliers allant d'un an à cinq ans. La fréquence des déménagements est fonction de la profession des parents.

Le partage de cultures différentes, un privilège !

AZUMI OKAMURA ET ANDREA ESPERTI

Azumi Okamura, musicienne japonaise, et Andrea Esperti, tromboniste italien, se sont rencontrés en Suisse grâce à la musique. Ils apprécient les opportunités professionnelles qu'offre notre pays, accoutumé au multiculturalisme par son histoire. En paroles croisées, le couple confie une part de ses expériences et constats.

Andrea. J'apporte dans mes bagages les usages et le sens de la famille du Sud de l'Italie. Ma région des Pouilles conserve des traditions bien ancrées. L'adaptation ailleurs se fait par le partage et la curiosité, que la musique facilite. Lire, écouter ou écrire permettent d'évoluer dans d'autres cultures. En plus j'ai dû tenir un agenda !

Azumi. Mon regard s'est d'abord porté sur la vivacité du passé en Europe. Dans mon pays, l'inquiétude permanente de séismes ou autres catastrophes influence le mode de vie et nous fait apprécier le présent. La cérémonie du thé confirme cet état d'esprit : nous y mettons les formes comme si c'était la dernière fois que nous nous voyions. Notre conception vise toujours le renouvellement, et la tradition se perd par manque de développement et d'intérêt.

Andrea. La nourriture est aussi une marque de culture. Je ne mange pas que des pâtes, sinon je resterai ignorant. Donc par exemple j'ai goûté la fondue ou le poisson cru, et c'est bon ! J'apprécie maintenant d'enlever mes chaussures en arrivant à la maison.

Azumi. C'est juste, le logement est un espace sacré au Japon, et je tiens à ce que ça continue ici. Et moi, quel effort pour manger la première fois du riz avec du fromage ! J'ai aussi été étonnée par les contrastes dans l'éducation, assez stricte pour moi. En Italie, bébé est promené dans sa poussette à minuit…

Côté religion, je croyais à tort que le christianisme n'est qu'un conte de fée, or il est bien présent et actif. Ma relation au divin est proche de la nature, dans la découverte du détail ; d'où mon plaisir d'être en Suisse.

Andrea. L'interculturalité est possible, en mêlant ancien et actuel. Je mène un projet* sur les voyages d'Hannibal, autour de la Méditerranée et le passage des Alpes, avec des éléments musicaux appartenant au folklore des différents pays traversés tout en ajoutant de la musique électronique.

Tous deux proposent une approche commune de la culture, qui participe au développement de la civilisation et à l'enrichissement de la vie : curiosité d'apprendre, respect des autres traditions, amalgame conscient. Ils admettent que la globalisation risque de tout uniformiser si on ne prend pas garde à conserver vivantes les coutumes régionales, en les développant. Résumé par des musiciens : conservons les différentes gammes existantes !

Azumi Okamura est directrice d'orchestre, formée au Japon, à Lausanne puis à Lugano, diplômée en composition et directrice de deux fanfares. Elle se spécialise actuellement en musique ancienne, avec la pratique du clavecin et de l'orgue.

Andrea Esperti est tromboniste de jazz pluri-diplômé (Lecce, Montreux, Lausanne) et compositeur. Il enseigne son instrument à l'Ecole de Jazz et de Musique Actuelle (EJMA) et dans d'autres écoles de musique.

** Ce projet sera présenté les 8 et 9 juin 2012 à 20h30, Chexbres Caveau au Cœur d'Or.*

L'INCLUSION: UNE CULTURE COMMUNAUTAIRE AU NOUVEAU-BRUNSWICK

SERGE RAMEL ET VALERIE ANGELUCCI

Du 29 octobre au 5 novembre 2011, huit formatrices et formateurs de la HEP Vaud se sont rendus au Canada dans le Nouveau-Brunswick pour un voyage scientifique organisé sous l'égide du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS).

Le Nouveau-Brunswick (N.-B.) est une province qui se situe à l'est du Canada. Bien qu'il compte à peine plus d'habitants que le canton de Vaud, le N.-B. est vingt-deux fois plus grand que ce dernier. Si les anglophones y sont majoritaires, le N.-B. est la deuxième province francophone après le Québec, avec près du tiers de la population parlant le français. C'est la seule province à être officiellement bilingue, les deux langues majoritaires ayant un statut égal. En beaucoup de points, le N.-B. ressemble à la Suisse, mais une chose différencie particulièrement cette province de notre pays: son sens de la communauté.

En effet, à l'instar des pays scandinaves où l'on parle plus volontiers de «communauté» que de «société» (Noury, 2003), les autorités et les associations communautaires du N.-B. – quelles que soient leurs appartenances politiques – défendent des principes de solidarité et d'intégration pour permettre à chacun de participer à la vie de la collectivité. Ainsi, il y a près de vingt ans, le N.-B. a tourné le dos à une pratique de scolarisation séparée des enfants à besoins particuliers: suite à la mise en œuvre de la loi sur l'éducation de 1986, les écoles et classes spéciales ont toutes été fermées. En parallèle, s'est développé un mouvement en faveur de l'inclusion des personnes ayant un handicap dans les activités des organismes communautaires, mouvement soutenu activement par l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'Intégration Communautaire[1]. L'inclusion ne se limite donc pas à l'école, mais engage bien au contraire la société dans son ensemble. Elle va ainsi «au-delà de l'idée d'un endroit physique et comprend un système de valeurs et de croyances qui encourage la participation, l'appartenance et l'interaction» [2].

Aujourd'hui, personne ne remet en question ce choix: c'est un acquis social porté à tous les niveaux (politique, formation, directions, ministère ou associations professionnelles et communautaires) pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves. Les visites d'écoles et les rencontres avec les professionnels ont témoigné d'un remarquable sens de la communauté dans la mesure où tous semblaient partager un objectif commun et engager leurs énergies et ressources de manière à l'atteindre.

Si la question de l'inclusion ne se pose plus au N.-B., c'est le *comment (mieux) faire* qui rejoint souvent nos préoccupations. Mais, alors que nous voyons un intérêt à mettre en place du co-enseignement pour favoriser l'intégration des ressources et donc des élèves dans la classe, nos collègues du N.-B. développent des formes de soutien où l'élève, ou un groupe d'élèves, peut être sorti de la classe pour bénéficier d'une aide appropriée. Cette différence de stratégie s'explique peut-être par le fait que l'exclusion n'est pas un risque contre lequel se prémunir et qu'une certaine différenciation structurelle ne nuit ainsi pas aux objectifs de l'inclusion.

Mais il ne s'agit que d'une hypothèse que seul le dialogue entre nos cultures permettra de vérifier. Pour cette raison, la HEP Vaud et l'Université de Moncton ont souhaité conclure un accord de collaboration scientifique, notamment pour mener conjointement des recherches comparatives sur l'efficacité des pratiques en inclusion scolaire, ainsi que les déterminants pédagogiques et sociétaux de celles-ci.

Serge Ramel est professeur formateur à la HEP Vaud et codirecteur du LISIS.

Valérie Angelucci est chargée d'enseignement à la HEP Vaud et collaboratrice scientifique du LISIS.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

1 www.nbacl.nb.ca

2 Manitoba Education, Training and Youth, 2001, cité et traduit par MacKay, 2007.

LA CULTURE À L'ÉCOLE, UN POINT DE VUE ANTHROPOLOGIQUE

DENIS GAY

Dans cet article, Denis Gay propose un outil d'analyse de la complexité des phénomènes qui consiste en trois principes d'étude de la culture. Il illustre son propos par des exemples sur l'ethnicité et le genre.

Comment comprendre ce qui se passe à l'école ? Le concept anthropologique de culture nous indique trois principes fondamentaux. Nous allons voir comment ils s'appliquent à l'école.

Premier principe : les points de vue

Selon le premier principe, l'anthropologue se doit de recueillir comment les acteurs sociaux se représentent les situations, les tâches et les personnes. Il est essentiel de relever les termes mêmes utilisés par les acteurs sociaux. Par exemple, dans sa recherche sur une classe en Suisse romande Napolitano Burkhard (2010) cite un enseignant : « il y a systématiquement cette approche beaucoup plus structurée chez les filles ». Les filles sont « plus organisées » que les garçons. Elles rendent des travaux « plus propres », avec « moins de ratures ». « Alors que les garçons, c'est beaucoup plus vite brouillon dans la présentation ». Comme Malinowski (1923) l'a expliqué, pour saisir le point de vue des gens, il faut recueillir les termes utilisés dans la langue locale et en rechercher la signification. Notons que cette perspective compréhensive est d'emblée pertinente aussi dans le travail d'enseignant. Comprendre les points de vue des élèves est un atout pédagogique, par exemple pour mobiliser des savoirs des élèves dans les cours, poser des questions qui fassent sens, etc.

Deuxième principe : étudier la culture dans l'interaction

En s'inspirant de Moerman (1990, 1994), Douglass et Lyman (1972) et Barth (1969) la culture est définie ici comme l'ensemble des catégorisations et interprétations que les acteurs sociaux ont apprises et qu'ils mobilisent dans des interactions sociales. La culture est imbriquée dans l'interaction. C'est toujours dans une interaction qu'une catégorie culturelle devient pertinente (Berger et Luckman 1992) et qu'elle est utilisée par un acteur social. Par exemple, lors d'un rite religieux chiite à Paris, des jeunes m'ont expliqué leur stratégie : éviter les catégorisations identitaires associées à l'Islam dans la relation à leurs camarades de classe, dans un environnement social qui fait de l'Islam une source majeure d'altérité (Gay 2009).

« La culturalisation du comportement de l'autre enferme l'autre dans sa différence. »

Il est dangereux d'oublier que culture et interaction sont indissociables. Alors la porte est ouverte à la *culturalisation* du comportement de l'autre qui enferme l'autre dans sa différence. Par exemple lorsqu'un locuteur explique les comportements d'un élève kosovar par sa « culture d'origine » sans faire référence ni aux contextes scolaire et social, ni à son histoire familiale, ni à la culture telle que la communauté l'a recomposée en Suisse.

Troisième principe : articuler le local au global

Le troisième principe fondamental de l'étude de la culture applicable à l'école est celui de l'articulation des trois niveaux d'analyse. Prenons l'exemple du genre, c'est-à-dire des représentations construites dans une société sur les différences et ressemblances entre femmes et hommes.

Au niveau micro des interactions, lors d'une visite dans un gymnase, j'ai observé une étudiante donner un cours de mathématiques. D'emblée, j'ai été étonné par la faible prise de parole des filles. De manière systématique, j'ai noté qui parlait à l'enseignante et à qui l'enseignante s'adressait. Les deux seuls garçons de la classe ont monopolisé environ 40% du temps de parole de l'enseignante. Or la classe comptait une vingtaine d'élèves. Les garçons ont souvent pris l'initiative des interactions, mais l'enseignante les a aussi interrogés de manière nettement préférentielle. La très forte participation des garçons constitue donc une co-construction. Dans ce cas, ce cours est le lieu de discrimination à l'égard des filles et de socialisation à des normes genrées. Hatchuel (1997) montre aussi qu'une enseignante ne se rend pas compte qu'elle favorise nettement la participation de certains garçons au détriment des autres élèves.

L'analyse doit se déployer dans un contexte plus large. Au niveau médian, nous repérons quelles décisions sont prises dans l'établissement par le directeur et les autres acteurs scolaires dans les réunions formelles. L'orientation des élèves est une décision fondamentale prise à ce niveau. Selon Domenech et Mumenthaler (2006), des filles migrantes sont davantage incitées à suivre une voie inférieure et professionnalisante que des garçons de même niveau. Poiret (2006) met en évidence cette même tendance à l'égard des jeunes filles d'origine africaine en France. Tout se passe comme si, dans ces situations étudiées, une certaine discrimination au niveau médian prolonge celle apparaissant au niveau micro. Selon Napolitano Burkhard (2010), certains enseignants s'attendent à ce que les responsables hiérarchiques soient des hommes. D'après un enseignant : « ce qui a fait parler pendant un temps, c'est la nomination d'une sous-directrice au lieu d'un sous-directeur ». Tout se passe comme si des enseignants expriment

leurs conceptions relatives au genre autant des élèves que des responsables de l'école[1].

Au niveau macro d'analyse se situent les politiques nationales et cantonales d'éducation et d'égalité, les lois nationales et cantonales, les plans d'études, les chartes internationales… mais aussi le statut socio-économique.

« Tout se passe comme si une certaine discrimination au niveau médian prolonge celle apparaissant au niveau micro. »

Le rôle des médias (films de fiction, publicité, livres…) est fondamental dans la socialisation touchant le genre (Dafflon Novelle, 2006). Afin d'évoquer une analyse à ce niveau, je me contente ici de mentionner le texte de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) sur les recommandations de 1993 en vue de l'égalité de l'homme et de la femme, qui est apparu à la suite des luttes pour l'égalité des femmes au cours du XXe siècle : « il convient de veiller à une représentation équilibrée des deux sexes à tous les niveaux de la profession enseignante et à tous les échelons administratifs ». Mais aussi : « les enseignantes et enseignants respectent l'équivalence des deux sexes au niveau du langage et de toutes les autres formes de communication ».

Perspectives

Mettre en relation ces trois niveaux est pertinent pour repérer les influences, les continuités et les oppositions. Cela permet de se demander comment les différences entre filles et garçons, les normes et les hiérarchies sexuées se recomposent ? Dans quelle mesure et comment ce qui se passe à un niveau renforce une tendance constatée à un autre niveau ou l'atténue ? Ce modèle est aussi utile dans une perspective d'anthropologie engagée en faveur de l'égalité. En effet, favoriser les prises de conscience des enseignants, encourager les équipes de direction d'agir dans ce sens et soutenir des politiques égalitaires ne peuvent que se renforcer…

Ces trois principes sont incontournables quel que soit l'aspect de la culture étudié, par exemple les pratiques et les discours concernant les pédagogies, l'autorité, l'autonomie, la réussite, l'évaluation, la sélection, les savoirs à enseigner, l'idéologie néo-libérale, la citoyenneté, le racisme, la xénophobie… Avec le premier principe, nous nous demandons quelles sont les expériences des acteurs. En suivant le second, chacune de ces notions culturelles émerge dans des interactions particulières. Le troisième principe nous amène à articuler le local au global.
Ces trois principes constituent des repères, des garde-fous nécessaires sur le plan de l'analyse. En effet il est facile d'utiliser la notion de culture comme outil de l'exclusion. Ils constituent une clé pour saisir la complexité des phénomènes scolaires et agir sur l'école.

Denis Gay est anthropologue et professeur formateur à la HEP Vaud.

Article complet sur www.hepl.ch/prismes

Note

1 De telles prises de position ne facilitent pas l'accès des femmes aux postes de direction. Notons que, notamment du fait de la politique cantonale vaudoise, les femmes accèdent peu au poste de directrice d'établissement : 2 sur 11 au gymnase et 16 sur 90 dans le primaire et le secondaire I.

L'INTERFÉRENCE DES CULTURES RELIGIEUSES DANS LA VIE SCOLAIRE

CHRISTINE FAWER CAPUTO

Quelles implications la diversité religieuse entraîne-t-elle à l'école ? L'auteure affirme que la prise en compte de prescriptions religieuses particulières ne devrait être limitée que par la contrainte du maintien d'une activité scolaire efficace. Le cadre légal garantit la liberté de conscience et de croyance.

L'école vaudoise est une institution sociale où l'on retrouve les principaux enjeux que nos sociétés occidentales, pluralistes et multiculturelles, doivent affronter. La diversité sociale, culturelle et religieuse de notre canton est un fait réel qui fait partie du quotidien des enseignants. C'est tout le monde scolaire (enseignants, directeurs, décideurs, politiciens, parents et élèves) qui s'interroge sur la meilleure façon de prendre en compte cette diversité de cultures et de croyances, et quels aménagements il convient de mettre en œuvre dans la gestion de classe, afin que chaque élève soit intégré au mieux, en tenant compte des valeurs (culturelles, religieuses, historiques) et des lois qui régissent notre canton. L'objectif majeur de l'institution scolaire consiste à favoriser l'égalité des chances pour tous les enfants, par la transmission de savoirs et de valeurs communs, en tenant compte de la dimension pluraliste de la classe. Exercice qui peut se révéler délicat… En effet, jusqu'où l'enseignant doit-il prendre en compte la diversité culturelle de ses élèves ? Comment doit-il gérer les demandes particulières que diverses communautés religieuses peuvent formuler, voire exiger ? Peut-il s'appuyer sur des textes de lois, des directives officielles ou doit-il « naviguer à vue » ?

Culture et religion

Différentes recherches ont mis en évidence le lien entre l'appartenance culturelle et la réussite scolaire (Doudin, 1996 ; Hutmacher, 1987 ; Lischer, 1997) ; notre article s'intéressera à l'interférence de la religion dans la vie scolaire, celle-ci pouvant se révéler un élément important de la culture d'appartenance de l'élève. Divers auteurs ont tenté de définir le terme « culture », mais quasi tous s'accordent pour souligner qu'elle participe à la construction de l'identité de l'individu et qu'elle est « un ensemble de règles de vie (sociales, éthiques, esthétiques) transmises par les générations et transformées (c'est-à-dire adaptées, créées ou recréées) par les destinataires, « de génération en génération ». Partant de la définition donnée au XIXe siècle, par l'anthropologue Tylor et l'enrichissant à la lumière de recherches plus récentes, Rocher décrit la culture comme « un ensemble lié de manières de penser, de sentir, d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ». Définition qui pourrait aussi s'appliquer aux communautés religieuses. Selon Hervieu-Léger, sociologue des religions, la religion est une composante de la culture, puisqu'elle se définit comme « tout dispositif par lequel est constituée, entretenue, développée et contrôlée la conscience individuelle et collective de l'appartenance à une lignée croyante particulière ».

Cadre légal : neutralité et non discrimination

Ces éléments posés, il convient de rappeler certains textes de lois qui régissent l'école vaudoise. D'abord l'article 16 de la constitution cantonale de 2003, qui garantit la liberté de conscience et de croyance de ses concitoyens dans le but de les protéger de toute manipulation sectaire. Ainsi que l'article 45 qui souligne que l'enseignement de l'école obligatoire doit être neutre *politiquement et confessionnellement*. Enfin, la loi scolaire vaudoise actuelle[1], précise, dans son article 4, que l'école respecte les convictions religieuses, morales, politiques des enfants et de leurs parents, et que toute forme de propagande y est interdite. Cette volonté d'une école publique qui soit non confessionnelle permet d'assurer l'intégration sociale de tous les élèves et de souligner le caractère « neutre » des services publics et de ses agents. L'enseignement prodigué est donc conçu de manière à ne discriminer aucune confession, à ne heurter aucune conviction et à n'imposer aucun comportement, afin que l'espace public qu'est l'école ne devienne pas un lieu de confrontations religieuses.

« La religion est présente dans les heures consacrées à cette discipline mais aussi dans la vie quotidienne des élèves. »

Malgré la mise en place d'un cours de religion à visée historico-socio-culturelle, et qui sera rendu obligatoire[2] lors de l'introduction de la LEO[3], sous l'appellation *Ethique et cultures religieuses*, force est de constater que la religion n'est pas seulement présente dans les heures consacrées à cette discipline, mais aussi dans la vie quotidienne des élèves. Parfois, elle interfère dans la vie sociale, et les enseignants ne savent pas toujours comment réagir face à des demandes comme dans les exemples suivants.

- Le port de symboles religieux visibles, tel le voile, peut parfois poser problème dans certaines activités, comme les travaux manuels ou l'éducation physique, en limitant la liberté de mouvements.

- Le port d'une tenue vestimentaire non adéquate lors d'activités sportives (interdiction de mettre un maillot de bains à la piscine ou interdiction pour les filles de mettre des pantalons pour le sport) ainsi que des demandes liées à la promiscuité dans les vestiaires, en souhaitant non seulement des douches non mixtes mais également de disposer de cabines individuelles afin de ne pas favoriser l'homosexualité, compliquent parfois le déroulement de ces activités particulières.
- Des demandes en lien avec des interdits alimentaires (ne pas manger de porc, ou pas de bœuf, ou pas de viande, ou tout aliment contenant des émulsifiants d'origine animale, voire ne pas mélanger les produits laitiers aux produits carnés, même dans le frigo, etc..) peuvent complexifier la gestion des sorties scolaires ou des camps.
- Le rejet de tout ce qui pourrait toucher à un monde supposé occulte peut engendrer des difficultés par rapport à des choix de lectures (ou de spectacles) contenant des figures comme les sorcières, souvent présentes dans la littérature enfantine.
- L'interdit de l'image peut rendre problématiques des activités en art visuel, quand il s'agit, par exemple, de travailler le portrait ou la figuration d'êtres vivants.
- Certains élèves garçons ne veulent pas serrer la main de leur maîtresse car elle est une femme. Cela peut compliquer le travail de l'enseignante, car en dehors du code social que représente cette salutation, elle sera aussi amenée à les toucher physiquement dans d'autres situations scolaires : l'assurage en éducation physique, l'apprentissage de la graphie…

Ces quelques exemples (sans être exhaustifs) éclairent la situation de pluralité religieuse de notre canton. Si ces demandes ne représentent qu'un faible pourcentage à l'aune du nombre d'écoliers vaudois, elles permettent de réaliser que les enseignants peuvent se trouver démunis face à de telles requêtes. De quelles communautés proviennent-elles ? Comment les gérer ? Jusqu'où négocier avec les parents ? Sur quelles directives s'appuyer ?

Un ouvrage romand utile

Un ouvrage romand[4], le *Panorama des religions,* peut les aider à répondre à une partie de ces questions. Cet ouvrage fait un tour d'horizon des principales communautés actives en Suisse romande et contribue à prévenir des risques de confusion et d'exclusion. Il présente l'histoire, les convictions, les pratiques et l'organisation de chaque communauté ; il offre des pistes sur des questions relatives aux relations entre religion et école à l'intention des enseignants, et donne des renseignements pratiques et bibliographiques.

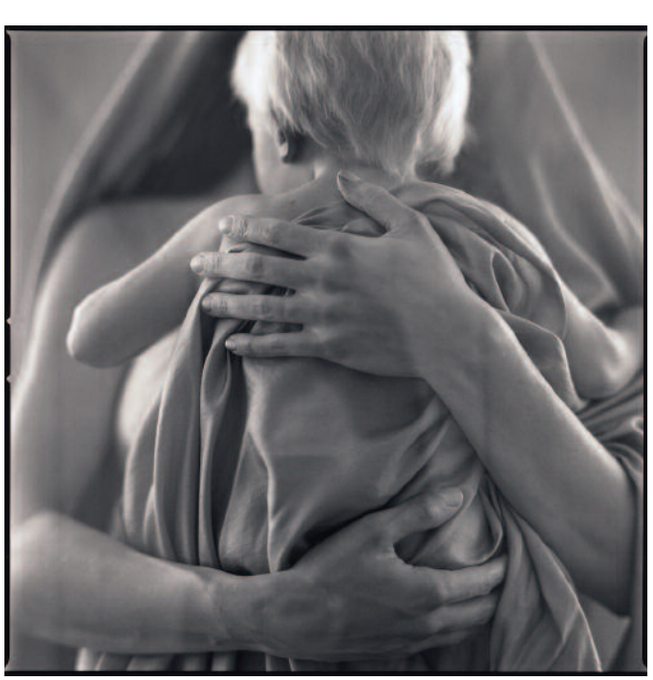
Une clé : le dialogue

En plus de l'utilisation de cet ouvrage, nous encourageons les enseignants à dialoguer avec les parents, afin de mieux comprendre l'importance de ces éléments religieux et culturels et d'y répondre au mieux dans l'intérêt de l'enfant. La prise en compte de prescriptions religieuses particulières ne devrait être limitée que par la contrainte du maintien d'une activité scolaire efficace, et les autorités scolaires se montrent plutôt souples, face aux exigences religieuses des minorités.

« Les enseignants ne savent pas toujours comment réagir »

Si certaines demandes se révèlent inacceptables, portant préjudice à l'enfant ou au groupe classe, en empêchant l'organisation d'activités ou l'enseignement régulier, alors il convient d'en référer à l'équipe de direction qui pourra s'appuyer sur un certain nombre de lois, d'arrêtés du Tribunal Fédéral ou de directives édictées par le département. La diversité des élèves dans les classes vaudoises tend à prouver que le dialogue avec les familles est possible et l'intégration réussie. Toutefois, il peut arriver que la seule manière de vivre pleinement sa liberté religieuse consiste à suivre un enseignement conforme à ses convictions dans une institution privée.

Christine Fawer Caputo
est professeure formatrice HEP Vaud
et didacticienne en éthique
et cultures religieuses.



Hiroshi Watanabe tient son boitier 6x6 à deux mains placées au niveau de l'abdomen. Ainsi, il s'incline devant le sujet, pour composer le cadre sur le verre dépoli de l'appareil. Olivier Delhoume

Notes

1 La loi scolaire actuelle date du 12 juin 1984, et elle restera en vigueur jusqu'à l'introduction de la nouvelle Loi sur l'Enseignement obligatoire (LEO), votée par les vaudois en 2011, et qui devrait être opérationnelle en 2013.

2 Actuellement la discipline se nomme encore «histoire biblique et cultures religieuses» et elle est soumise à dispense.

3 Art. 6 de la LEO. On peut consulter la LEO sur le site suivant (consulté en février 2012) : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_VF.pdf

4 Ouvrage disponible à la Centrale d'achats de l'Etat de Vaud (CADEV).

Le *Sarumawashi*, littéralement *la danse du singe*, est un art traditionnel de la scène, vieux de plus d'un millénaire au Japon, dont les acteurs principaux sont des macaques entraînés à réaliser de spectaculaires acrobaties et des sketches comiques. Association Suo Sarumawashi

Quand l'école rencontre les cultures des familles défavorisées

Entretien avec Catherine Dumoulin

Catherine Dumoulin est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi. Lors de sa venue à Lausanne, en mars 2012, elle a accepté de s'entretenir avec la rédaction de *Prismes*, qui présente ici quelques points forts de ces échanges. Elle s'exprime sur les projets de recherche/formation mis en place au Québec, au Saguenay-Lac-St-Jean, dans les milieux ruraux de familles défavorisées[1].

Quelle est votre définition de milieu défavorisé ?

La pauvreté peut être économique, sociale et culturelle. La pauvreté sociale fait référence à l'isolement social de certaines familles. La pauvreté culturelle réfère aux connaissances acquises à la maison qui diffèrent de celles nécessaires à la réussite scolaire. Au Québec, le Ministère attribue à chacune des écoles un Indice de Milieu Socio-Economique (IMSE). Cet indice tient compte de la proportion des mères sans diplôme et du taux d'inactivité des parents pendant l'année où est fait le recensement. Concrètement, cela veut dire que les écoles dont l'IMSE est de 9 ou 10 accueillent une forte proportion d'élèves issus de familles défavorisées. Le but est d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des réalités familiales.

Après avoir lu un résumé de vos activités, ce qui nous a beaucoup frappés, c'est que vous favorisiez l'émergence d'une nouvelle culture, qu'en pensez-vous ?

C'est surtout que la littérature propose de faire ainsi. Dans le cadre de nos recherches, nous travaillons avec des familles défavorisées dont les parents sont souvent peu scolarisés. Par conséquent, ils peuvent avoir un faible sentiment de compétence à aider leur enfant. Alors si l'école prend en charge toute la scolarité de l'enfant, en s'occupant, par exemple, des devoirs et des leçons, on accentue ce faible sentiment de compétence. C'est pourquoi l'école et la famille se partagent les devoirs et les leçons en fonction des journées de la semaine. Nous cherchons à impliquer le parent à l'école, mais aussi à la maison. Nous désirons également développer son sentiment de compétence.

Vous mettez en place une structure qui va permettre de changer les habitudes, culturellement, c'est très important…

Nous tentons d'impliquer les milieux scolaires dans la réalisation des recherches. Cela leur permet de s'approprier et d'appliquer les données dans leur milieu. Aussi, nos recherches nous ont montré que des enseignantes ou des stagiaires qui enseignent dans de petites écoles de milieu rural, dont l'IMSE est de 9 ou 10, choisissent ce milieu parce qu'elles y ont grandi. Notre intérêt est de savoir comment ces personnes arrivent à prendre du recul, à adapter leurs pratiques aux réalités de ces milieux. Elles sont généralement capables de nommer les caractéristiques de ces milieux, par exemple une culture de l'oral ou une culture du temps présent, mais parfois elles minimisent la précarité de ces communautés puisqu'elles-mêmes ont réussi professionnellement.

Qu'est-ce qu'un conseil d'établissement, quel genre de personnes regroupe-t-il ?

Le conseil d'établissement est une obligation ministérielle. Il est composé de parents, des membres du personnel et des représentants de la communauté. Ces membres assument des mandats de deux années. Le conseil d'établissement analyse les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'il dessert. Il permet donc à certains parents de s'impliquer dans les prises de décisions. Il est plutôt rare que l'on invite les parents à se prononcer, à donner leur point de vue sur les aspects liés à la vie à l'école. Or, le conseil d'établissement est une façon d'entendre le parent, de développer une communication bidirectionnelle et de tenir compte de son opinion. Pour réaliser des recherches avec des partenaires, je sais à quel point il peut être difficile de collaborer. Au début, j'ai cru que pour être partenaires, il fallait trouver un consensus pour toutes les décisions. En réalité, être partenaires, c'est reconnaître à l'autre son expertise, accepter que ce soit l'autre qui prenne des décisions même si elles sont contraires à notre opinion. Parfois c'est difficile pour l'ego, mais c'est le cas de part et d'autre.

Comment se passe la scolarisation dans ces villages ?

Les enfants vont dans la classe du village avec leurs frères et sœurs, leurs cousins… Ce sont des classes multi-âges, presque familiales. Toutefois, même si tous les enfants sont dans l'école, l'inclusion est perçue comme le lieu de scolarisation et pas comme la manière dont l'enfant est scolarisé. Dans les milieux défavorisés on retrouve souvent plus d'enfants en difficulté. Si l'on est enseignant, qu'on vient d'un petit village et que l'on doit travailler avec le parent, on sait plein de choses sur lui, on a des préjugés… Cela amène des problématiques très particulières. Ce n'est pas la culture qui fait la différence, c'est de quelle manière on est ouvert à la diversité. Quand on va dans ces milieux-là, on se rend compte que ce qui importe, c'est d'être ouvert à sa propre culture première, pour pouvoir accepter celle de l'autre.

Propos recueillis par le comité de rédaction

1 Voir aussi l'article qui présente ce travail dans *Prismes* 15, pp. 55-56.

CONSTRUIRE UNE CULTURE LITTÉRAIRE EN MATERNELLE ?

SOPHIE STATIUS

La notion de «littéraire», à savoir la frontière entre le littéraire et le non littéraire, est aujourd'hui totalement obscure pour la plupart d'entre nous et notamment pour les jeunes gens. Sa définition est impossible dans la pratique.

Cette obscurité est, non pas tant le signe d'une ignorance, que le résultat *d'une activité institutionnelle intense qui consiste à remplacer purement et simplement la culture littéraire par une autre culture*, activité qui masque peut-être l'impuissance de notre époque à donner du sens à l'enseignement des lettres. Son enjeu principal, enjeu humaniste ou philosophique, c'est-à-dire la constitution de soi par les livres, ayant cessé d'être clair, nous essayons de donner de nouveaux objectifs à la littérature, plus conformes aux besoins culturels d'aujourd'hui, mais non sans malaise. Le symptôme le plus net de cette confusion des esprits est dans le statut offert aujourd'hui à la *littérature de jeunesse*, promue à une dignité sans précédent, mais plus largement, c'est le flottement sémantique qui crée un changement de monde.

Introduction d'un nouveau vocable : *littérature de jeunesse*

Le phénomène est massif. Les étudiants qui choisissent la voie des Master Métiers de l'éducation et de la formation (Meef) en France sont très nombreux à opter pour une recherche appliquée à la littérature de jeunesse ; on ne parle plus même de *littérature* mais toujours de *littérature de jeunesse* et le sujet attire la foule. Cette attraction n'est pas un effet de mode : elle est visible depuis de nombreuses années et va s'accentuant au fur et à mesure que l'institution multiplie les offres dans ce domaine, qui a acquis une grande légitimité. Les programmes des écoles ont imposé la discipline dès 2002. Ainsi voit-on les étudiants proposer des mémoires sur «la constitution de la culture littéraire en maternelle», intitulé qui devrait surprendre.

«Texte littéraire» ou «culture littéraire» ?

Mais qu'appelle-t-on «texte littéraire» ou «culture littéraire» ? Il faut comprendre sans doute (bien que cette clarification terminologique reste implicite) que l'on parle à propos d'un texte de *littérature de jeunesse* de la *culture acquise dans la littérature de jeunesse* et non d'un texte *littéraire* au sens fort – appartenant à la culture lettrée – sens que ce terme avait encore jusque dans les années quatre-vingt. Sinon, on ne comprendrait pas comment *La soupe aux cailloux* peut être dite littéraire : cet *album* (texte illustré) n'a aucune dimension esthétique sinon dans son illustration et pourtant il fait partie de ce que l'on appelle la culture littéraire des élèves. En d'autres termes, on aurait substitué à une définition substantielle de la littérature - comme art du langage - une définition purement relative - est littéraire ce qui est conçu comme tel par le public -.

Littérarité diversement perçue selon les contextes

Il y a bien longtemps certes que les sciences humaines ont renouvelé notre approche de la littérature et battu en brèche les approches substantielles de la dimension littéraire au profit de recherches qu'on peut dire externes sur l'histoire des lectures et des réceptions, qui mettent en évidence la diversité dans l'évaluation du littéraire sur le plan historique ou sociologique. Dès lors, la littérarité cesse d'être une valeur fixe et éternelle : elle est diversement perçue selon les contextes. Parallèlement s'est développée une vision large de la culture, vision *intégrationniste* ou *extensive* (Defays, Gemenne, Ledur, 1996) qui situe dans le domaine du littéraire des genres mineurs (écrits journalistiques, romans policiers, chansons…).

Ouverture et tolérance ? Un virage beaucoup plus radical

S'il ne s'agissait que d'élargir notre point de vue sur la culture pour entrer dans une vision moins légitimiste des œuvres, une ère d'ouverture et de tolérance (Privat), les choses seraient encore assez simples. *Mais ce n'est pas cela : le virage qui s'opère est beaucoup plus radical* et surtout, il est rendu inaccessible à la compréhension des acteurs des institutions éducatives et à leur public, car le sens des mots n'est guère éclairci. Il faut appeler littéraire ce que l'on sait ne pas l'être : s'installe une forme d'anesthésie, une atrophie de la perception[1].

«Il n'est pas toujours facile d'identifier les œuvres littéraires.»

En réalité, c'est une définition purement éditoriale qui s'impose subrepticement : est littéraire ce que les éditeurs veulent tel. L'article «Littérature» du *Dictionnaire de la littérature de jeunesse* précise que «la classification de Dewey place en littérature tout ce qui relève de la fiction sans autre critère et s'empresse d'ajouter que la définition même du littéraire pose problème.» Il n'est néanmoins pas toujours facile d'identifier les œuvres littéraires. En effet, sont considérées comme littéraires des œuvres que les médias, les éditeurs, les prix littéraires et/ou l'école indiquent et consacrent comme telles. Le statut d'œuvre littéraire est donc en partie lié à la façon dont l'œuvre est reçue et considérée. On lit à l'article *littérature de jeunesse* : «dans la production actuelle, la démarcation entre littérature de jeunesse et littérature générale semble plus claire, car il existe

des éditeurs, des collections, des auteurs, des illustrateurs, entièrement dédiés à la littérature de jeunesse»[2].

Sédimentations historiques

Les recherches des années soixante (ou même plus précoces) ont contribué à diffuser dans la culture des enseignants une approche formelle de la littérature, de substantielles définitions qui restent encore fortement ancrées dans les habitudes scolaires du primaire. Les analyses de Jakobson sur la fonction poétique, qui mettent l'accent sur la manière propre qu'a le littéraire de traiter le langage, mais plus encore la définition du littéraire par la transtextualité[3], constituent un fonds commun de référence largement utilisé par les inspections et les formateurs d'Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Deux procédures marquent en effet l'enseignement de la lecture littéraire à l'école primaire : la suspension du référent et la mise en rapport systématique avec un réseau transtextuel, fait de types, genres, scénarios, stéréotypes antérieurs. Ces procédures relèvent du formalisme le plus pur : elles ne sont manifestement pas adaptées à l'âge des enfants mais elles relèvent de ce devoir démocratique qui consiste à vouloir donner le meilleur - l'analyse des œuvres avec les armes de la culture savante - à nos enfants. Car le soutien de ces procédures est d'ordre moral : il faut croire dans les forces intellectuelles de nos enfants. D'ailleurs il n'est pas jusqu'à l'œuvre elle-même qui n'encourage la lecture transtextuelle : nous sommes à l'âge des réécritures, parodies et pastiches en tous genres.

Une approche plus sociologique de la littérature

Le substrat culturel des formateurs est donc formel, marqué par les avancées des années soixante et la critique de l'approche historique et référentielle des œuvres. S'est développé depuis une autre approche plus sociologique de la littérature, qui met l'accent sur la connaissance du champ, la connaissance des publics, des logiques éditoriales. Mais peut-on former en primaire avec les outils de la sociologie de la littérature ? Les années quatre-vingt l'ont tenté, qui mettaient l'accent sur la familiarité avec les lieux de la lecture, les métiers du livre (l'auteur, l'illustrateur, l'éditeur), les notions de communautés de lecteurs et toute une réflexion menée avec les élèves sur ce qu'on appelait la «culture écrite» (les savoirs utiles permettant d'entrer dans le monde de la chose écrite). Ce type d'enseignement n'a pas résisté au choc de «l'illettrisme» persistant : il péchait par manque d'élémentarisation (quels savoirs utiles ?), par manque de hiérarchisation (faut-il dissocier auteur et illustrateur ou comprendre le sens littéral de l'histoire ?), par haine de toute alphabétisation au profit d'une «culturalisation» sans bases sûres. Néanmoins bien des pratiques sont restées ancrées à l'école : l'analyse des couvertures d'albums à la maternelle, l'appui le plus large possible sur les albums pour entrer dans la lecture, les méthodes fondées sur le choix des œuvres à lire et l'itinéraire libre. Ces deux visions de la littérature (approche formelle et approche sociologique) forment un mixte assez curieux dans la formation des enseignants et surtout, elles s'associent à une perte de contact prodigieuse avec les textes anciennement «littéraires» (car la littérature de jeunesse tient lieu de toute littérature).

L'activité institutionnelle

La responsabilité de la confusion régnante revient beaucoup à l'action des institutions. La pédagogie républicaine est la première à avoir milité pour la littérature à l'école primaire : une école qui ne se limitait pas à des savoirs élémentaires utiles mais qui se donnait des ambitions beaucoup plus grandes de formation de l'intelligence et de la sensibilité. Les objectifs de l'enseignement de la littérature étaient alors très clairs : la littérature est *école d'humanité*. Le corpus était clair aussi : il ne

s'agissait en rien de lectures faciles (Pécaut conseille Homère, la Bible, La Fontaine et Molière dans le *Dictionnaire de Pédagogie*).

« Les objectifs de l'enseignement de la littérature étaient alors très clairs : la littérature est école d'humanité. »

Quand les programmes de 2002 *introduisent la littérature de jeunesse* à l'école maternelle, quels sont les objectifs ? Cette question aurait dû faire l'objet d'une attention précise. Pourtant s'est mise en place une puissante opération d'acculturation. *Les inspections académiques françaises* ont formé de nombreux conseillers pédagogiques en littérature de jeunesse qui, depuis une quinzaine d'années, tiennent un discours très structuré sur la culture littéraire à l'école primaire. Il est interdit de penser que la lecture ne peut pas être littéraire dès le plus jeune âge, il n'est pas permis de douter que l'interprétation des textes littéraires est accessible à un élève de grande section. *La soupe aux cailloux* est un texte qu'on dira « littéraire ». De même, quand les concours de professorat des écoles introduisent une épreuve orale sur la « littérature de jeunesse », que se passe-t-il ?

Des textes classiques enfermés dans le passé

L'usage du mot « littéraire » dans les textes institutionnels est édifiant : le mot même de littérature vient aujourd'hui définir les textes contemporains qu'on oppose aux textes dits du « patrimoine » : les textes classiques sont « patrimonialisés » c'est-à-dire enfermés dans le passé. L'idée que dans les œuvres héritées, il en existe qui s'adresse au présent n'est plus admise. Qu'on lise à ce propos le premier palier pour la maîtrise du socle commun (l'élève est capable de [...] lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à leur âge) ou les programmes de littérature pour les enfants de 8 à 11 ans[4] : « le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ». L'appellation de « littérature de jeunesse » recouvre tout le champ des œuvres. *S'ajoute à tout cela l'encouragement sans limites à l'engouement des étudiants pour la littérature de jeunesse* motivé par la démagogie et le désœuvrement : les enseignants de littérature aujourd'hui n'ont plus de travail s'ils ne se spécialisent pas dans la culture populaire et pédagogique.

Résultats actuels

Le mot littéraire a une extension maximale qui encourage donc aujourd'hui l'usage de pratiques savantes sur des textes sans qualité littéraire aucune : on n'apprend pas la lecture littéraire sur *La soupe aux cailloux*. Le mal provient de cette substitution inachevée encore d'une nouvelle culture à une ancienne. Quelle nouvelle culture a-t-on donc inventée ? Celle des éditeurs très certainement : la définition de la culture appartient désormais aux circuits de diffusion. La légitimation principale est celle de l'éditeur : si le livre apparaît sur le rayon de littérature de jeunesse, il appartient à cette catégorie et peut être traité comme tel. La « culture littéraire » est exactement la culture que l'on acquiert en lisant les albums figurant sur les rayons de littérature de jeunesse : telle est la seule définition admise qu'on peut en donner. Dès lors, effectivement, on peut l'acquérir dès la maternelle. Cette culture est non patrimoniale, c'est-à-dire moderne. Elle est « commune », son objectif premier est la socialisation. Elle est spécifique à un public : la jeunesse.

Une sorte de prétention affecte tout traitement du texte dit littéraire : au lieu de se préoccuper du sens qu'il peut avoir dans la formation de soi, on s'intéresse aux archétypes ou à la structure. Le primaire s'est haussé au niveau du secondaire, mais à quel prix ? Le grand perdant de cette substitution de la culture lettrée à la culture écrite d'aujourd'hui, c'est l'objectif qu'on veut donner à la lecture des textes littéraires. En effet, que pourrait-on faire d'autre que l'analyse des structures et des liens transtextuels qui unissent les textes entre eux ? On pourrait abandonner purement et simplement la lecture littéraire avec les petits et se contenter de lectures d'enfance ; on pourrait aussi poser la question de la valeur des textes à lire plus expressément et rappeler ce qu'il faut lire ; on pourrait, dans une troisième voie se demander en quoi la littérature peut être utile.

Sophie Statius est docteure en sciences du langage et professeure de lettres à l'Université de Franche-Comté.

Notes

1 Jacques Dewitte, dans un essai intitulé *Le pouvoir de la langue et la liberté de l'esprit* (Paris, Michalon, 2007) parle d'aphasie et d'anesthésie à propos de cette langue codée, politiquement correcte, qui se rencontre dans les sujets sensibles (économie parallèle, quartiers sensibles, provocateurs). « On empêche les hommes d'articuler leur propre expérience » (op.cit., p. 259.).

2 Boutevin, C. & Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse.* Paris : Vuibert.

3 Concept littéraire développé par Gérard Genette qui se définit par « tout ce qui met un texte en relation, manifeste ou secrète, avec un autre texte ». Les recherches de Genette ont donné naissance à la pédagogie en réseau, aujourd'hui incontournable.

4 Cycle élémentaire 2 (CE2), et cycles moyens 1 et 2 (CM1 et 2)

LA SITUATION ÉDUCATIVE : LIEU D'APPROPRIATION DE SIGNIFICATIONS CHEZ L'ENFANT

CHRISTIANE MORO ET SOPHIE TAPPAREL

Depuis les trente dernières années, un regain d'intérêt est attestable chez les chercheurs en sciences humaines et sociales envers la situation éducative, qui reste néanmoins un objet encore mal défini[1]. Nous proposons ici de revisiter cette notion sous le prisme de l'approche vygotskienne.

A rebours de la pensée psychologique dominante, Vygotski[2] pose la thèse que la culture est au principe du développement psychologique. Il conçoit les capacités humaines comme étant initialement excentrées dans les produits de la culture (formes sociales, objets œuvrés, outils, langage, écriture).

L'enfant advient dans un monde d'œuvres et de formes spécifiquement humaines élaborées par les générations antérieures. Cela implique que l'entourage humain mette en place des procédures actives de transmission de la culture et de ses produits à l'enfant (ultérieurement à l'élève) pour qu'il puisse se les approprier et ainsi se développer. Ces procédures se déploient au sein de différents types de situations éducatives allant de l'informel au formel[3]. Celles-ci reposent sur l'instauration de cadres communs d'activité qui appellent la construction d'accords entre les protagonistes et l'élaboration de significations partagées eu égard aux objets matériels et symboliques visés[4].

« L'enfant advient dans un monde d'œuvres et de formes spécifiquement humaines. »

La situation éducative permet l'appréhension dans leur unité des processus d'éducation/enseignement/apprentissage. Lieu de l'intervention, la situation éducative anticipe, précède et provoque le développement psychologique. Elle instaure une zone proximale de développement dans laquelle l'intervention prend appui sur les capacités *déjà là* des apprenants pour les conduire vers le développement potentiel visé[5]. Le développement est conçu comme transformation de l'agir, de la

parole et de la pensée du sujet apprenant au travers de l'appropriation des outils culturels transmis. Comme le signale Brossard[6], la situation éducative constitue donc pour les sujets apprenants, une «"fenêtre" d'entrée dans la culture» (p. 425).

« La situation éducative anticipe, précède et provoque le développement psychologique. »

En partant de l'analyse des situations éducatives, l'approche du développement psychologique, qui pointe le rôle de la culture et de l'intervention éducative dans l'apprentissage, permet d'insister sur les aspects dynamiques de construction, de partage et de transformation des significations lors de l'appropriation des produits de la culture par le sujet apprenant. En effet, la considération simultanée des trois pôles - la culture, l'intervention éducative et l'apprentissage - et leurs constantes interactions, est la condition pour qu'il soit possible de saisir la (re)construction des significations contenues dans les produits de la culture, produits qui recèlent des conventions et des valeurs historiquement et socialement élaborées.

Christiane Moro est professeure ordinaire à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne. Elle est docteure en sciences de l'éducation et en psychologie.

Sophie Tapparel est assistante/doctorante à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne. Elle est titulaire d'un diplôme d'éducatrice de la petite enfance et d'un diplôme en psychologie.

Références sur www.hepl.ch/prismes

Notes

1 Moro, C., & Rickenmann, R., 2004.
2 Vygostki, L.S., 1930/1985.
Bronckart (Ed.), *Vygostki aujourd'hui* (pp. 39-47).
3 Brossard, M. (2001).
Moro, C. & Tapparel, S. (en prép.). *L'activité de peinture sous le double regard institutionnel d'un centre de vie enfantine et de l'école enfantine.*
4 Moro, C., & Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal.* Berne : Peter Lang.
Vygostki, L.S., 1930/1985.
5 Vygotski, L. S., 1934/1997.
6 Brossard, 2001, p. 425.

La culture, un mouvement

RICHARD AESCHLIMANN

A défaut d'une définition commune de ce qu'est la culture dans notre société, je prends comme point de départ celle d'un dictionnaire, à savoir : «Développement de certaines facultés de l'esprit». Il ne s'agit donc pas d'une accumulation plus ou moins grande d'un savoir transmis, mais bien d'une activation du désir de chercher et de trouver les connaissances qui vont nous construire et nous orienter. La pédagogie devrait donc favoriser l'esprit de créativité. Cet esprit qui souvent est inné chez les petits enfants. S'efforcer de ne pas brimer cette créativité par des règles castratrices. Au contraire aider à mieux canaliser cette inspiration qui demeure réfractaire aux limites imposées. La créativité s'épanouit nécessairement en mettant en relation des choses qui à première vue n'ont rien à voir les unes avec les autres. Elle permet de réconcilier les oppositions. Je reste persuadé que la culture ne s'incarne pas dans un produit fini ; que ce soit une peinture, une musique ou des balcons fleuris. Mais si la peinture questionne le visiteur, si la musique éveille l'auditeur et les fleurs d'un balcon réjouissent les passants, alors là, on s'approche d'une incontestable vision de la culture. Bien sûr, il faudrait également parler de liberté et d'innocence. L'uniformisation de la pensée est l'ennemie de la créativité. Nous pouvons le constater en visitant le Musée de l'Art Brut à Lausanne, là où les artistes orphelins de connaissance s'inventent un territoire de liberté très loin des réalités sociales. Le miracle serait de conforter dès la petite enfance cette libre création tout en l'utilisant pour y greffer d'une manière naturelle et joyeuse, savoir et connaissance. Peut-être que ce mouvement, à partir d'une vision fidèle et tragique du monde, permettrait à l'être humain de s'élever et de rester debout, maître de son destin ? Pour moi, la culture est avant tout l'expression même de la liberté.

Richard Aeschlimann est peintre, écrivain et animateur de la galerie Plexus / Maison des Arts, à Chexbres.

Sweet little sixteen

ALAIN KISSLING

Pour vous, qui êtes le graphiste de *Prismes*, que représente la culture ?
À mon sens, on peut parler de culture, dès lors qu'ayant assumé ses besoins vitaux, l'homme commence à s'envisager, à créer des règles de vie en société, à imaginer des forces supérieures, à inventer des dieux. Est-ce à partir de ce moment qu'il commence à décorer ses objets, à peindre les parois d'une grotte, à fabriquer un talisman ? Afin d'apprivoiser les forces de la nature, le chasseur décore son arc, choisit telle ou telle plume pour ses flèches. La mariée Inuit ne se contente plus d'une simple peau, mais commence à la broder. Les motifs vont-ils porter chance, rendre hommage aux disparus, aux dieux, sans doute, ils ne sont jamais beaux sans raison.

Une culture est donc pour moi un ensemble de codes moraux, esthétiques, philosophiques, partagés par un groupe donné. Il peut s'agir d'une population précise, mais il peut s'agir d'un groupe épars. Les nouveaux médias qui permettent à tout un chacun de communiquer instantanément avec le plus grand nombre, sans contingences de temps ni d'espace, favorisent l'émergence de cultures n'ayant pas forcément d'attaches territoriales.

L'art est un produit de la culture. Littérature, musique, arts plastiques, beaux-arts, arts du spectacle, mode ou architecture par exemple. Ces disciplines ont en commun de chercher à grandir l'homme, de l'aider à se surpasser, de l'aider à comprendre le monde, à l'appréhender.

Les artistes sont en quelque sorte des passeurs, qu'ils soient écrivains ou danseurs. Chacun de nous, en fonction de sa sensibilité est attiré par telle ou telle discipline. Chacun a sa propre carte, son propre chemin. Ceux-ci peuvent être extrêmement variés. J'apprécie quant à moi autant les suites pour violoncelle de Bach que James Brown, le Titien que Andy Warhol. Mon premier 33 tours : Chuck Berry dont le fameux « Sweet little sixteen » a marqué l'avènement de la culture rock-and-roll.

D'après vous, l'école favorise-t-elle l'accès à la culture ?
Concernant l'école, je pense que si l'on parle de culture au sens large, alors, de par sa seule existence, l'école favorise l'accès à la culture, en ce sens qu'elle apprend aux gens à vivre ensemble et communique un certain nombre de valeurs sociétales. Favorise-t-elle l'accès au monde de l'art ? Je pense qu'il n'y a pas de réponse globale. Cela dépend de l'ouverture propre à chaque enseignant et de la curiosité des élèves à ce qu'il leur est offert.

Alain Kissling est graphiste à Lausanne.

La danse comme outil de revendication

Entretien avec Chloé Schmutz

Jeune danseuse et gymnasienne, Chloé Schmutz nous parle de cet art, entre quête des origines et implications socioculturelles, qui nous vient de la nuit des temps.

Qu'est-ce qui vous a amenée à choisir ce sujet de travail de maturité ?

Dès mon enfance j'ai été plongée dans la danse. Ma marraine faisait partie du Béjart Ballet de Lausanne. J'ai été immédiatement fascinée et passionnée par cette expression artistique que je pratique encore aujourd'hui. J'ai aussi choisi de traiter ce sujet parce que je désirais en savoir plus sur d'autres danses que la danse classique.

Votre travail de maturité explore différentes expressions chorégraphiques lesquelles ?

Dans mon travail de maturité je présente et mets en relation trois sortes de danses bien distinctes qui sont le Flamenco, le Jazz et le Hip-hop.

Quelles sont les différentes origines de ces trois danses ?

Le Flamenco est originaire de l'Inde, sa forme actuelle est le résultat de métissages avec les danses populaires andalouses. Le Jazz est né des chants des esclaves noirs dans les champs de coton d'Amérique. Et le Hip-hop se crée actuellement dans les quartiers populaires de certaines grandes villes des Etats-Unis.

Quelles en sont les similitudes ou les différences ?

La similitude la plus importante est que toutes ont été, ou sont encore, un mode de revendication populaire. L'expression de la souffrance des classes défavorisées ou opprimées est aussi un de leurs points communs. Leurs différences sont très marquées par leurs musiques, leurs figures, ou leurs modes d'habillement. Le Flamenco est devenu représentatif de la culture hispanique. Le Jazz est aujourd'hui un mode d'expression reconnu, et le Hip-hop est une musique jeune et actuelle.

Quelle impulsion créatrice donneriez-vous au sentiment de souffrance ?

Comme je l'ai dit précédemment, la souffrance des milieux qui ont inventé ces danses est le point commun de leur créativité musicale. Ce sont les gitans qui ont fait naître le Flamenco. Cette classe sociale était méprisée par les nobles et très souvent rendue responsable de tous méfaits. Concernant le Jazz, il provient des gospels et du blues qui ont été les seuls modes d'expression tolérés par les grands propriétaires de l'époque de l'esclavage. Quant au Hip-hop, il vient lui aussi des classes défavorisées des grandes villes qui ont inventé une expression artistique en réponse à leurs souffrances et à leurs revendications.

Comment ces danses ont-elles évolué au cours du temps ?

Le Flamenco est passé par de multiples expressions avant de se stabiliser dans son style actuel. Ses variations, bien que représentatives de diverses régions géographiques de l'Espagne, ne sautent pas aux yeux. Son déroulement n'est pas prévu à l'avance, et l'improvisation y garde une place prépondérante. La danse jazz, basée sur le genre musical du même nom, a elle aussi connu diverses expressions. Sa différence majeure par rapport à la danse dite classique est la possibilité d'y pratiquer beaucoup d'improvisations. Le Hip-hop, se transforme en permanence en fonction de ses interprètes, tout en conservant une nomenclature différenciée officielle pour certaines figures.

Le Flamenco, le Jazz et le Hip-hop sont-ils encore aujourd'hui des modes de revendication ?

Je pense que seul le Hip-hop reste un mode vivant et actuel de revendication. Le Flamenco a été plus facilement intégré à la culture espagnole parce que les gitans sont venus en Espagne sans y être forcés, ce qui n'est pas le cas des noirs qui ont été enlevés à leur pays d'origine. Je pense que le Jazz a eu une grande influence contre le racisme.

Propos recueillis par Nicolas Christin

JEUX ET ENJEUX DE L'INTERCULTUREL

DENIS GAY

Sur les bancs de l'école vaudoise, des élèves issus de 150 pays se rencontrent. Dans les Accueils pour enfants en milieux scolaires (APEMS), des professionnels ont conçu le banc «un pas vers l'autre». Il contient un ensemble d'une vingtaine de jeux propres à favoriser les rencontres interculturelles. Que les enfants découvrent les ressemblances et les différences en s'amusant !

Le banc est né d'une collaboration entre la Direction de l'enfance, de la jeunesse et de la cohésion sociale, et le Bureau lausannois pour l'intégration des immigrés. Depuis octobre 2011, il a été utilisé dans une dizaine d'établissements. Nous le recommandons vivement ! La HEP Vaud a accueilli ce banc au mois de mars 2012. Les étudiants se sont ainsi familiarisés avec des jeux favorisant la découverte de l'autre.

Exemples de jeux

Par exemple, un jeu intitulé «d'où viens-tu ?» lance les enfants sur la trace des parcours de vie et de famille de leurs camarades. «C'est l'embarquement immédiat : Saigon, Lausanne, Santa Cruz, Stockholm». «En s'interrogeant sur leurs appartenances, chacun prend conscience du brassage historique de sa propre culture. On dépoussière les albums de famille, on évoque les souvenirs ; on fait le tour du globe terrestre en partageant, photos à l'appui, les histoires, les trajectoires»[1].

Un autre jeu «comment dis-tu ?» offre un espace où chaque élève fait résonner le timbre de sa voix dans sa langue maternelle. Les paroles albanaises, anglaises, allemandes, portugaises, italiennes, arabes s'interrogent, se répondent et se rejoignent. Formules de salutations, mots du quotidien ouvrent ainsi les enfants à la relativité linguistique et culturelle.

La diversité culturelle : une valeur à construire

L'objectif est bien de reconnaître l'autre, sa langue et sa culture et de valoriser la diversité : «quelle que soit sa provenance, chaque habitante et habitant est unique et traversé par des appartenances multiples» et «la diversité culturelle est un plus pour une société dans son ensemble et cette richesse peut être partagée dès le plus jeune âge», comme l'énoncent les conseillers municipaux Oscar Tosato et Jean-Christophe Bourquin. «Un pas vers l'autre» raconte sur le mode ludique que la diversité culturelle est bel et bien une valeur.

«Il n'est pas si facile d'utiliser ces jeux : parfois les enfants expriment crûment leur ethnocentrisme.»

Comment utiliser concrètement ces jeux ? Comment amener les enfants à reconnaître la valeur du récit et des références culturelles de leurs camarades ? Il n'est pas forcément si facile d'utiliser ces jeux. En effet, parfois les enfants expriment crûment leur ethnocentrisme, ou encore, ils culturalisent les comportements de l'autre. Par exemple, ils attribuent un comportement d'un camarade à sa «culture d'origine», sans faire référence aux contextes scolaire et social, ni à l'histoire familiale. Avoir conscience de cela, notamment à la suite des cours d'anthropologie de la HEP doit aider à anticiper ces écueils et à les gérer, surtout en se questionnant sur ses catégorisations à propos des élèves, en mettant aussi en évidence ce qui est commun entre soi et l'autre et en permettant également à l'autre de revendiquer une appartenance commune, comme celle d'élève vaudois !

Denis Gay est professeur formateur à la HEP Vaud.

Notes

1 Livret de présentation «un pas vers l'autre». www.lausanne.ch/enfance

2 Ce sont notamment les cours et séminaires sur l'interculturalité, sur «comment devenir observateur» et aussi sur l'anthropologie de l'école.

Nous pourrions surprendre Hiroshi Watanabe dans le laboratoire et ne serions pas étonnés de pénétrer dans un lieu de mystère. Celui de la chambre noire qui verra naître les images sur un somptueux papier, surface sensible où les sels d'argent se déclineront en toutes gammes de blanc, de gris et de noir. Olivier Delhoume

ÉVÉNEMENTS, ÉCHANGES SCIENTIFIQUES, PUBLICATIONS

MARCEL LEBRUN À LA HEP VAUD : « IL NE FAUT PAS ENSEIGNER, IL FAUT DONNER DES OCCASIONS D'APPRENDRE ! »

BARBARA FOURNIER

Marcel Lebrun était à la HEP, le 26 janvier dernier, dans le cadre de la formation CAS PRessMITIC. Sa conférence, passionnante, sur le thème « Comment construire un dispositif de formation ? » se trouve sur notre site[1].

« Dans la vie, a souligné d'entrée Marcel Lebrun, un brin facétieux, on ne trouve pas cet avantage qu'offre l'école : les problèmes n'y sont pas posés d'emblée. Il en est de même pour un projet de formation : la définition du problème est déjà une partie intégrante du projet de formation. Et les questions que ce problème soulève ne sont pas limpides et immédiates comme dans un exercice de mathématiques, il faut les trouver par vous-mêmes. »

Physicien de formation, professeur en technologie et conseiller pédagogique à l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias de l'Université catholique de Louvain, Marcel Lebrun aime bien secouer un peu la matière des mots pour leur redonner vigueur. En s'interrogeant sur le « dispositif », il rappelle que, derrière ce terme à l'élégance un peu abstraite, ne se cache rien de moins que « le plan de bataille pour gagner Waterloo ! » Enseigner, rappelle-t-il, c'est donner du signe, donner des occasions d'apprendre, de motiver, d'activer les savoirs sur les savoir-faire. Se penchant sur les interactions des objectifs, des méthodes et des évaluations que fonde l'approche systémique, le conférencier réinterroge le sens de ces étapes qui construisent le projet de formation.

L'apprentissage n'est pas soluble dans les nouvelles technologies

En trente ans, Marcel Lebrun rappelle ce qui a profondément changé dans la formation : en 1985, elle s'entendait en termes d'objectifs, dix ans plus tard, en termes de compétences. Aujourd'hui, il s'agit de savoir montrer comment ont été acquises les compétences. « En fait », explique-t-il, « on retrouve au XXIe siècle, un principe ancien, celui du "chef-d'œuvre" des compagnons du Moyen-Âge, c'est-à-dire cet ouvrage, cette preuve concrète de l'excellence que devait présenter l'artisan pour être promu à la maîtrise dans sa corporation. »
A l'ère du numérique, on a pensé un peu vite que l'apprentissage serait soluble dans les technologies. Ces dernières n'améliorent pas l'apprentissage des étudiants si on évalue les seules connaissances, il faut mettre d'autres lunettes, celles qui permettent de voir ce que les méthodes actives amènent comme compétences en plus. Mais il faut surtout aujourd'hui s'ériger contre la fossilisation des pratiques qui consistent à reproduire les usages enseignants d'avant l'ère du numérique. « Arrêtez de transmettre, tout est transmis ! », s'exclame Marcel Lebrun face à l'auditoire. Le Massachusetts Institute of Technology (MIT) avait été très fier de lancer son université en ligne, mais si c'est pour revoir un prof au tableau noir, on n'a rien gagné. » Devant la multiplication des sollicitations et des sources de savoir dont bénéficient désormais les étudiants, « le prof dans l'amphithéâtre n'a plus qu'un choix : être vraiment bon ! » Les nouvelles technologies, en soi, n'ont pas le pouvoir des bonnes fées, mais elles invitent à repenser l'univers pédagogique.

Barbara Fournier est responsable de la communication à la HEP Vaud.

Note

1 L'intégralité de la conférence de Marcel Lebrun est à voir sur le blog de PRessMITIC à l'adresse : http://www.pressmitic.ch/pleniere-du-26-janvier-marcel-lebrun

PEERS : COLLABORER AU-DELÀ DES FRONTIÈRES

ANOUK ZBINDEN

Elaborer un projet pédagogique via *skype* et les réseaux sociaux en ligne avec des pairs vivant de l'autre côté du monde : telle est l'initiative proposée aux étudiants de la HEP Vaud dans le cadre du projet PEERS. Une manière innovante de vivre la mobilité.

Les participants du projet PEERS (Projets d'Equipes Estudiantines en Réseaux Sociaux) ont encore les yeux qui brillent en évoquant leur visite chez leurs collègues Outre-Atlantique. Ces formateurs et ces étudiants sont les pionniers d'un programme ambitieux. Mis sur pied par les unités Recherche & développement (R&D) et Relations nationales et internationales (RNI) avec le soutien de la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES), il vise la collaboration d'étudiants de la HEP Vaud et de pays partenaires sur une problématique éducative choisie. Encadrés par un formateur de chaque institution, les étudiants élaborent un projet commun en communiquant via skype et les réseaux sociaux qu'ils doivent ensuite mettre en œuvre sur le terrain. De leur côté, les formateurs sont invités à collaborer sur des thématiques de recherche commune, souvent en lien avec les thèmes des projets étudiants.

En route pour la Bolivie et les Etats-Unis

Dix étudiants HEP et seize étudiants originaires de Boston, de Californie et de Bolivie participent à la première mouture du projet. Les Suisses sont déjà

partis rencontrer leurs homologues et les quatre collaborations ont débouché sur des projets très différents.

Une étudiante du Master en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE) raconte comment son équipe a collaboré avec des experts en sciences de l'environnement de l'Université Simon I. Patino, de Cochabamba (USIP). Ensemble, ils ont mis sur pied une campagne éducative en vue de l'amélioration des conditions de vie de familles paysannes et de la préservation d'un écosystème en danger, dans un village Quechua, en Bolivie. «Les enfants de ce village indigène ne parlaient pas l'espagnol. Pour leur communiquer le contenu de notre campagne, nous avons dû élaborer une présentation très visuelle, dans laquelle les gestes et les images avaient une grande place.» Ce groupe est le seul qui n'ait pas collaboré avec des étudiants de la même formation qu'eux. C'est ce qui fait la force du projet PEERS: constituer un cadre au sein duquel des projets de nature très diverses peuvent émerger. Cette collaboration reste une expérience constructive et inoubliable pour les membres de l'équipe. «Nous avons dû nous imprégner du contexte culturel, comprendre la culture bolivienne et celle du peuple indigène de ce village. C'était indispensable pour le projet et nous sommes ravis de l'avoir fait!»

Chloé Andrey et Sébastien Spreng sont eux partis pour la Californie, accompagnés par Sveva Grigioni-Baur, professeure formatrice de l'UER «Didactiques des mathématiques et sciences de la nature». Ils ont pu y observer une classe de *High School* qui comptait beaucoup d'élèves avec des problèmes d'intégration, souvent liés à la drogue, ainsi qu'un cours dans une réserve indienne. Plusieurs projets sont nés de ces visites. L'un d'eux a pour thème «L'enseignement des sciences à des populations marginalisées». Une leçon sera créée en commun avec les étudiants américains. Elle sera donnée des deux côtés de l'Atlantique puis analysée.

Questionner ses acquis culturels

Partager son expérience professionnelle avec des partenaires d'autres pays exige une communication intense entre les parties, car les acquis ne sont pas toujours les mêmes. La collaboration entre les étudiantes HEP et leurs homologues de Lesley University, à Boston, s'est, par exemple, heurtée à une vision différente de l'écologie urbaine, thème central de leur travail. «Elles en avaient une vision plus restreinte», explique Céline Tauxe. «Elles ne considéraient que l'eau et la biodiversité, alors que pour nous, d'autres critères étaient pertinents, tels que la pollution ou la mixité sociale.» Il s'agit alors de se comprendre et de se mettre d'accord pour réaliser une séquence didactique commune.

Une telle collaboration internationale exige aussi de remettre parfois en question son propre bagage culturel. «Ce qui a été mis en place dans ce village indigène pour améliorer la vie quotidienne et préserver l'écosystème aura-t-il réellement un impact positif?», s'interroge le groupe parti en Bolivie. Rosanna Margonis-Pasinetti et Chantal Tièche Christinat, respectivement responsables des UER Didactiques des langues et cultures et Pédagogie spécialisée, sont parties en Californie avec leurs étudiants à la rencontre de leurs homologues de la San Diego State University (SDSU). Elles ont été marquées par la marge de manœuvre laissée pendant les cours aux élèves américains. «Ils mangent, boivent, se déplacent, s'interpellent», racontent-elles. «C'est un peu choquant pour nous, Suisses, qui sommes très stricts sur ces aspects-là. Pourtant, cette atmosphère détendue améliore la qualité des discussions en classe avec les élèves. Cela donne à réfléchir.»

Un projet qui appelle la recherche

Le projet PEERS constitue une réelle innovation dans le domaine de la mobilité. Il permet aux étudiants de se confronter aux différences culturelles présentes au sein de leur domaine de formation, dans un autre cadre que celui d'un séjour classique à l'étranger. Une bonne préparation au monde du travail, qui sera d'ailleurs analysée sous un angle académique. Roch Lehmann, président du Comité des étudiants, réalise son mémoire de Master sur le projet PEERS. Il évaluera le projet et tentera de détecter les points à améliorer. Son mémoire s'intègre dans une recherche coordonnée par Jean-Luc Gilles, responsable des unités R&D et RNI sur l'internationalisation dans la formation des enseignants.

Anouk Zbinden est rédactrice dans l'Unité de Communication de la HEP Vaud.

LASALÉ : UN LABORATOIRE POUR L'ACCROCHAGE SCOLAIRE ET LES ALLIANCES ÉDUCATIVES

BERNARD SAVOY, CHANTAL TIECHE CHRISTINAT, DENIS BAERISWYL

Le mardi 6 décembre 2011 marquait officiellement le lancement du LASALÉ, inauguré par une allocution de Guillaume Vanhulst, recteur de la HEP Vaud, qui présentait le rôle des laboratoires dans le dispositif de recherche de l'institution, puis par une présentation des objectifs définis dans les statuts par Chantal Tièche Christinat et Jean-Luc Gilles.

Ce nouveau laboratoire résulte du désir d'une équipe de la HEP Vaud de se pencher sur la question du décrochage scolaire: le LASALÉ est né de la convergence de plusieurs sujets de préoccupation au sein de l'UER «Pédagogie Spécialisée»:

- la mise sur pied de formations liées au public des élèves adolescents en perte de repères scolaires et sociaux;
- l'effritement graduel et involontaire de la cohérence de l'action éducative et pédagogique mise à mal par la multiplicité des acteurs professionnels qui gravitent autour d'une situation d'élève;
- les transitions d'une structure à l'autre en particulier pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers;
- le devenir des jeunes redoublants et des exclus du système scolaire, qui viennent grossir les rangs des «sans certificat» et des populations à risque;
- le changement paradigmatique de la profession enseignante: le seul maître à bord devient un membre d'une équipe pédagogique.

Dans une perspective régionale, nationale et internationale, les missions du LASALÉ consistent à conduire des recherches et des interventions en lien avec la lutte contre le décrochage scolaire, pour la réussite et les alliances éducatives et à

développer des projets de recherche avec des institutions et établissements scolaires mobilisés par ces thématiques. Elles encouragent la construction de projets scientifiques conjoints et le transfert sur le terrain des résultats des travaux de recherche.

Le décrochage scolaire, une problématique complexe inscrite dans le quotidien des enseignants

Même si, en Suisse, la problématique semble plus émarger aux «troubles du comportement», même s'il n'existe pas de définition standard du décrochage (Blaya, 2010), l'enseignant confronté à ce phénomène évoque très rapidement tel élève qui ne fait plus ses devoirs à domicile, qui n'apprend plus, qui s'absente fréquemment sans excuse valable et qui est abonné aux heures d'arrêt du mercredi après-midi - sans nécessairement s'y présenter - ou encore cite les relations difficiles aux parents. L'enseignant se sent particulièrement impuissant face à ces problématiques dont il ressent la complexité : Blaya s'appuyant sur ses propres recherches et celles d'autres chercheurs (Fortin & al., 2005) a rappelé dans son intervention que le risque de décrochage est lié à un cumul de plusieurs facteurs de risques qui peuvent être personnels, familiaux et scolaires.

Des alliances nécessaires

Sous les termes d'*alliances éducatives* inscrits dans le nom du laboratoire, l'équipe du LASALÉ souligne que celles-ci constituent des facteurs de prévention, de protection de l'élève et des enseignants et qu'elles sont partie intégrante du «maillage social» dont a parlé G. Plunus dans sa contribution lors de la journée d'inauguration. Leur mise en place ne peut s'effectuer qu'au travers d'une concertation de l'ensemble des acteurs concernés par la situation, incluant par là même d'autres services que les services scolaires (Blaya, Gilles, Plunus & Tièche Christinat, 2011).

Des projets du laboratoire

Les recherches du LASALÉ se veulent *collaboratives* : dans la lignée des recherches actions, elles impliquent les acteurs dans un esprit de participation entre professionnels impliqués dans l'action et les chercheurs ; il s'agit de mener des recherches *avec* les acteurs, sur leurs pratiques et à leur bénéfice. Les équipes du laboratoire préparent actuellement des interventions de formation dans différents pays, mènent des recherches sur des dispositifs destinés à des élèves en «raccrochage scolaire» afin de dégager les «bonnes» pratiques situées et validées à partir de l'expérience des professionnels (Gilles, Potvin & Tièche Christinat, à paraître).

Bernard Savoy est chargé d'enseignement à la HEP et membre du LASALÉ.

Chantal Tièche Christinat est professeure HEP, responsable de l'UER PS et du LASALÉ.

Denis Baeriswyl est professeur formateur HEP et membre du LASALÉ.

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

VALORISATION DE LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION : DÉFIS CONTEMPORAINS ET PISTES D'ACTION

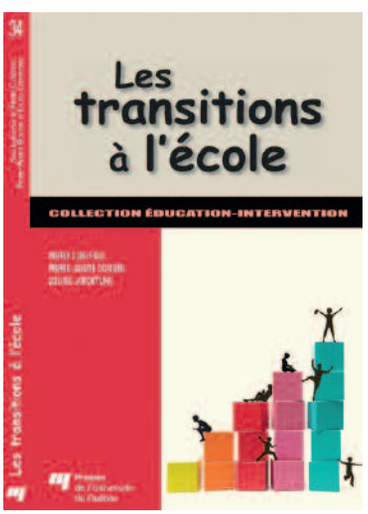
Un numéro de la revue scientifique Éducation et francophonie vient de paraître. Il a été coordonné par Luc Prud'Homme (UQTR, Canada), Serge Ramel (HEP Vaud) et Raymond Vienneau (UMoncton, Canada), membres du LISIS (Laboratoire international sur l'inclusion scolaire). La valorisation de la diversité en éducation est motivée notamment par le côtoiement de jeunes éprouvant des difficultés face aux attentes scolaires. Or, force est de constater que l'hétérogénéité des élèves continue de provoquer un certain désarroi dans le milieu scolaire. Vingt-huit chercheurs venant du Canada, de Suisse, de Belgique et de France relèvent, au travers de leurs écrits, les défis que pose la diversité en éducation et proposent des pistes pour permettre sa valorisation. Ce numéro peut être téléchargé à l'adresse «www.acelf.ca/revue» ou acheté en version imprimée auprès de Serge Ramel.

LES TRANSITIONS À L'ÉCOLE

Cet ouvrage répond à un réel besoin des enseignantes et des enseignants ainsi que des établissements scolaires du canton de Vaud. Nombreux en effet se questionnent sur les meilleures manières d'accompagner les élèves lors des phases de transition qui jalonnent leur parcours scolaire.

Ces transitions sont des moments clés pour les élèves et mais aussi pour les professionnels qui jouent un rôle essentiel et doivent exercer une attention vigilante. Les auteurs de ce livre, du Québec, de Suisse, de France et d'Angleterre, présentent les enjeux, les risques et les ressources liés aux transitions scolaires. Ils proposent des pistes d'action afin de faciliter les transitions à l'école.
Cet ouvrage collectif a été coordonné par Pierre Curchod, Pierre-André Doudin et Louise Lafortune. À la HEP, Patrick Bonvin, Christiane Chessex-Viguet, Denise Curchod-Ruedi et Deniz Gyger Gaspoz y ont collaboré.

Curchod, P., Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2012). *Les transitions à l'école.* Québec : Presses de l'Université du Québec.



APPROCHES PLURILINGUES À L'ÉCOLE ENFANTINE ET À L'ÉCOLE PRIMAIRE

CLAUDINE BROHY

Le 26 novembre 2011 a eu lieu à la HEP Vaud le 17e colloque annuel de l'*Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse* (APEPS).

Cette association s'emploie à l'intégration d'approches plurilingues et plurielles à l'école et dans les institutions de formation, sous forme d'immersion, de modules et de séquences bilingues, de valorisation des langues de la classe, d'échanges...

Après le colloque de 2010 sur l'enseignement bilingue au niveau secondaire I, la thématique de cette année se focalisait sur les *Approches plurilingues à l'école enfantine et à l'école primaire: formation et mise en pratique.* Après l'accueil de Guillaume Vanhulst, recteur de la HEP, Anne-Catherine Lyon, conseillère d'Etat, a présenté aux quelque 45 personnes présentes les projets, mais aussi les défis, qui attendaient le canton de Vaud en matière d'enseignement des langues pour ces prochaines années.

Ensuite, Susanne Wokusch, professeure HEP Vaud, a parlé d'une enquête qui a investigué l'acceptation d'une didactique intégrative des langues auprès des enseignantes et des enseignants: *Contribuer au plurilinguisme des élèves: conceptions et pratiques enseignantes et démarches de didactique intégrative – conditions de réussite et défis pour la formation.*

Puis, Barbara Tscharner, professeure à la HEP Fribourg, a présenté deux projets bilingues de jeunes enseignants et leurs attentes par rapport à une formation qui tienne compte des paramètres plurilingues: *Mind the gap: la dynamique entre formation et pratiques de l'enseignement plurilingue.*

La présentation de Régine Roulet, formatrice à la HEP du Valais, portait sur l'*Enseignement bilingue: comment faire émerger les «best practices» dans la formation initiale et continue des enseignants? L'exemple du Valais.* Sa contribution portait notamment sur la mise en œuvre concrète de modèles bilingues dans la pratique pédagogique quotidienne.

Puis, Christine Le Pape Racine, professeure à la HEP du Nord-Ouest à Soleure et présidente de l'APEPS, a parlé de la *Filière bilingue (Fibi) à Biel/Bienne: un projet à partir de l'école enfantine avec immersion réciproque.* Ce modèle existe depuis 2010 et réunit à l'école publique des classes bilingues français-allemand, dont un tiers des élèves environ parle d'autres langues à la maison.

Ensuite, Carole-Anne Deschoux, professeure formatrice HEP Vaud, a parlé d'un projet plurilingue: *Présente-moi ta classe! La mise à l'épreuve sociale et didactique d'un imagier plurilingue.* Ce projet a été réalisé à Genève dans un quartier pluriculturel et s'inscrit dans l'approche d'éveil aux langues.

Enfin, la soussignée portait l'attention sur les défis qui se posent dans une HEP trilingue, en l'occurrence la HEP des Grisons. Dans un paysage linguistique complexe, celle-ci doit composer avec plusieurs langues premières et secondes, avec un discours actuel qui se focalise sur la place et le statut à accorder à l'anglais et sur l'acceptation et le rôle du *rumantsch grischun* à l'école et dans la société.

Un apéritif a clos cette journée sur une note conviviale.

Claudine Brohy, sociolinguiste,
est lectrice au Centre de langues
de l'Université de Fribourg,
et vice-présidente de l'APEPS.

La prochaine rencontre de l'APEPS aura lieu le 24 novembre 2012 à Lucerne, avec une contribution scientifique et une présentation artistique sur le plurilinguisme, le programme se trouvera en temps voulu sur le site de l'APEPS: http://www.plurilingua.ch

FLORILÈGE SUR LA CULTURE
BIBLIOTHÈQUE DE LA HEP VAUD

HENRIETTE COCHARD
DELPHINE ROD
BIBLIOTHÉCAIRES À LA HEP VAUD

La bibliothèque de la HEP Vaud propose à ses lectrices et lecteurs des ouvrages sur la culture, ainsi que deux mémoires professionnels. À consulter sans restriction !

Imaginer l'autre : clichés, préjugés et malentendus culturels : 6 films pour l'enseignement et la formation, matériel pédagogique [DVD].
(2008). Berne : Films pour un seul monde.
Voici un DVD très bien conçu pour réfléchir sur les différences culturelles et travailler en classe. Composé de 6 courts-métrages de 6 à 15 min. chacun, ce média nous interpelle sur des sujets complexes, traités avec finesse, suspense et humour. À découvrir et à montrer à vos élèves : l'inattendu surgit là où on l'attend le moins et suscitera le débat à coup sûr !
Cote 316(087) IMA

Malherbe, M. (2008). ***Qu'est-ce que la politesse ?***
Paris : Vrin.
Comment apprivoise-t-on l'autre ? Comment s'accommode-t-on à l'autre ? La politesse suppose-t-elle l'estime de soi et celle des autres ? Michel Malherbe, philosophe et professeur émérite à l'Université de Nantes, répond clairement à ces questions en examinant l'individu comme être unique, mais aussi membre à part entière de la société humaine. Cet ouvrage philosophique est agrémenté de commentaires sur la politesse, condition sine qua non de toute culture.
Cote 170 MAL

Eisenhut-Falconnier, S. (2009). ***«Mon sac de service éducatif itinérant dans tous ses états» : réflexion sur le matériel pédagogique et l'itinérance.***
Mémoire professionnel, Pédagogue de l'éducation précoce spécialisée, Lausanne, Haute école pédagogique.
L'auteure de ce mémoire est enseignante spécialisée dans un Service éducatif itinérant (SEI). Elle apporte un soutien éducatif et pédagogique au domicile d'enfants de 0 à 6 ans qui présentent des difficultés dans leur développement. Ce travail se fait en étroite collaboration avec les parents, permettant ainsi une approche pédagogique et culturelle spécifique. Le sujet de ce mémoire est centré sur le contenu de « sacs pédagogiques par le jeu » que peut emporter l'enseignant itinérant pour aller à la rencontre de ces enfants. Ces sacs contiennent concrètement des propositions d'un matériel pédagogique que l'enseignant se constitue suivant le profil de l'enfant. Sac à main, sac de voyage, sac de nœuds souvent, ce mémoire a en tout cas plus d'un tour dans son sac !
Cote ESMP 2009/34

Guignard, A. (2010). ***Des valeurs et des hommes : enquête sur les valeurs au secondaire I et II.***
Mémoires professionnels, Lausanne, Haute école pédagogique du canton de Vaud.
Texte intégral en ligne sur RERO DOC : http://doc.rero.ch/record/24843 et http://doc.rero.ch/record/24955.

Le rôle de l'enseignant consiste à transmettre non seulement des connaissances, mais aussi des valeurs. Dans ces deux mémoires (masters pour le secondaire I et II), l'étudiante pose un cadre théorique sur les valeurs, leurs critères de classement et leurs différents niveaux. Après avoir élaboré un questionnaire, elle analyse les réponses de 31 enseignants du gymnase et 51 maîtres secondaires pour connaître les différences entre les types de valeurs transmises par les enseignants.
Cotes FIMP 2010/103 et 2010/212

Clermont, P. (Dir.) (2008). ***Enseigner la littérature de jeunesse : culture(s), valeurs et didactique en question : école primaire, collège.***
Strasbourg : CRDP Alsace.
Cet ouvrage, guide pour les enseignants, favorise l'alliance entre la théorie et la pratique. Les pistes pédagogiques proposées tiennent compte d'éclairages relevant de l'histoire, de l'esthétique et d'une approche culturelle de la littérature de jeunesse. Cette dernière est ainsi traitée dans une perspective générale, scolaire et bien sûr culturelle. Enfin, un DVD d'accompagnement présente des situations d'enseignement/apprentissage réelles en classe.
Cote 840-93 : 37 ENS

La gestion de classe : un art de la communication ?

Entretien avec Anne Willommet

Anne Willommet est étudiante en formation secondaire I. Elle exprime l'importance qu'elle attribue à la gestion de classe.

Quel est le sujet qui vous préoccupe le plus dans votre formation à la HEP ?

Il y en a plusieurs. Mais la gestion de classe est un sujet fondamental et récurrent à mon avis. Je reste souvent sur ma faim lors des cours qui nous sont donnés car j'ai l'impression que cet aspect de la pédagogie est considéré comme secondaire. Je comprends que la fonction de la formation soit d'élever le débat et de se concentrer sur la recherche, les théories et les nombreux concepts du vaste sujet des sciences de l'éducation. Mais à mon avis, la formation devrait permettre à l'étudiant d'acquérir un maximum de connaissances et de maîtriser une gymnastique de l'esprit propice à la réflexion intellectuelle, afin de développer, de mettre en œuvre, d'évaluer et analyser des situations d'enseignement.

Pourquoi considérez-vous la gestion de classe comme si importante ?

Je répondrai par une boutade : comment suivre une piste si l'on ne tient pas compte des données du terrain ?
Cette situation empêche de communiquer, ce qui pour moi est contraire à tout acte éducatif ou de transmission de savoir. De plus, afin que l'école obligatoire réalise l'éducation, la formation, la culture et le développement le plus complet de l'élève, on doit y inclure le respect d'une autorité bien comprise et une reconnaissance de l'institution éducative dans sa mission.

Quels sont à votre avis les effets importants ou collatéraux d'une mauvaise gestion de classe ?

Comme je l'ai dit plus haut, la difficulté - voire l'impossibilité - de communiquer est très grave et pénalisante pour tous les acteurs d'une classe. Dans un groupe classe il y a toujours des élèves qui souffrent des perturbations créées par les autres élèves. De plus le bruit permanent fatigue de manière insidieuse. Il n'est pas nouveau que les efforts de concentration demandent plus d'attention lorsque la fatigue de toute une journée d'école se fait sentir. Les difficultés d'apprentissage s'accroissent de manière inégale pour chacun. Les élèves en difficulté scolaire en feront les frais, ce qui ne facilite pas la gestion de classe. En effet il n'est pas nouveau que les élèves les plus perturbateurs soient en général ceux qui ne sont pas à niveau ou qui ne peuvent pas suivre la leçon de manière satisfaisante.

Comment remédier de manière efficace aux éléments que vous évoquez ?

En tant qu'étudiante il m'est difficile de répondre, mais peut-être pourrait-on imaginer qu'en parallèle avec une bonne connaissance de l'enfant et de l'adolescent, il faudrait davantage analyser des situations quotidiennes vécues par les étudiants dans leur classe, afin de leur apporter des réponses concrètes et directement utilisables, pour remédier à leurs difficultés. Pourquoi pas des jeux de rôles, des exercices en relation avec la maîtrise et la confiance en soi, travailler sur l'autorité. Bref, du vrai, du concret, du vécu...

Propos recueillis par Nicolas Christin

LE FORUM DE PRÉSENTATION DES PROJETS DE FRANÇAIS

Cette contribution vise à montrer comment le forum de présentation des projets de français des étudiants de 3e année installe des savoirs, renforce les enjeux didactiques et développe la réflexivité. Le lecteur découvrira le regard croisé d'une formatrice et d'un étudiant.

LE FORUM : UNE VITRINE DU TRAVAIL RÉALISÉ EN CLASSE

SONIA GUILLEMIN

La quatrième édition du forum a eu lieu le 11 janvier 2012 à la HEP Vaud. Il a permis aux visiteurs (enseignants, formateurs et étudiants) de découvrir plus de 150 projets menés du cycle initial à la 6e année. Les étudiants de 3e année devaient mettre en œuvre un projet en intégrant les concepts didactiques acquis durant les trois ans de formation ainsi que le concept de projet proposé par Huber (2005)[1] : « La *pédagogie du projet-élèves* peut être définie comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. »

En cours d'exécution, les apprenants ont rencontré quelques difficultés notamment au niveau de l'analyse de la production initiale, du choix des modules d'apprentissage, des relances prévues ou encore de l'institutionnalisation des savoirs et des constats. Des discussions nourries entre le stagiaire, le praticien formateur et le professeur formateur ont permis aux étudiants de trouver des réponses à leurs questions. Cependant, la maîtrise de l'appareil théorique est parfois encore flottante, et nous sentons que l'appropriation de concepts est un processus lent et patient. Toutefois, l'équipe de module et moi sommes convaincues que l'exercice leur a permis de questionner, de résoudre des problèmes et « d'installer chez les apprenants des savoirs de haut niveau favorisant une intelligibilité du réel »[2]. Au final, nous avons pu observer des projets qui proposaient une situation inductrice comportant des objectifs visés, une production initiale, des séquences d'enseignement/apprentissage relatives à la production textuelle et au fonctionnement de la langue, une ou plusieurs évaluations formatives, un moment de cogestion du projet, une évaluation individuelle ainsi qu'une présentation du produit à un public.

Le forum a bien été une scène de discussions et de régulations sociales qui a permis de susciter chez les apprenants des organisations cognitives et de déployer de nouvelles compétences (Doise, 1985)[3]. Mais le forum 2013 pourra-t-il avoir lieu sachant que 200 étudiants participeront à ce module et que l'organisation sera donc colossale ?

Sonia Guillemin est professeure formatrice en didactique du français à la HEP Vaud.

Notes

1 Huber, M. (2005). *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.
2 *Op.cit*, p. 64.
3 Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connections* 45, pp. 242-251.

TÉMOIGNAGE D'UN PARTICIPANT AU FORUM

MAXIME VILLET

C'est dans une classe du CYP2/1 (élèves de 8-9 ans) que j'ai mené mon projet intitulé *Les animaux d'un zoo*, rédaction d'un article encyclopédique. Les élèves ont appris à accorder le déterminant et le nom et ils ont acquis des connaissances relatives aux anaphores. Plusieurs difficultés ont cependant été rencontrées dans ce travail, la principale étant celle qui concernait les reprises. Les élèves écrivaient imperturbablement « le tigre de Sibérie est roux, le tigre a un pelage rayé, le tigre est le roi de la jungle ». La socialisation du projet qu'appelle Huber (2005) s'est principalement traduite par l'enthousiasme des élèves lors de la présentation aux parents. Les notions acquises avaient du sens pour eux parce qu'elles étaient au service de la rédaction de l'article encyclopédique et d'une finalité communicative explicite : les parents et les camarades du collège.

Les apports du forum dans la formation d'un étudiant sont riches et nombreux. La discussion avec le public autour de mon projet m'a fourni des visions différentes et de précieux conseils. Un visiteur m'a par exemple conseillé de prendre en compte la description pour élaborer ensuite une devinette, or j'ai procédé différemment. Les élèves ont d'abord cherché des informations sur les animaux et ils ont ensuite créé des devinettes ; quand ils ont écrit leurs articles, plusieurs d'entre eux ont repris la structure de la devinette. Il y avait confusion de *genres de textes*. Le forum est également un bon moyen de rendre visible l'intérêt que portent nos formateurs sur notre travail en stage. Malheureusement, les visiteurs ont été peu nombreux cette année et je pense qu'une information délivrée par le biais d'affiches dans les établissements permettrait de mieux faire connaître la manifestation.

Maxime Villet est étudiant de 3e année.

L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE ET CULTURE D'ORIGINE, UNE EXPÉRIENCE FORMATIVE POUR LES ÉLÈVES

ANNE RODUIT

Ambiance festive, saveurs exotiques, rires, que de langues parlées : français, tamoul, arabe, lingala, serbe, albanais, espagnol, portugais, italien… C'est le mois de juin, grâce au projet ELCO, 400 personnes sont réunies dans un collège lausannois, une trentaine de pays sont représentés. Une fête magnifique, dans la joie d'être ensemble et le respect de chacun !

Un travail de fond démarre en 2005. Lors des épreuves cantonales de référence, nos élèves étaient largement en-dessous des moyennes et, malgré 3 à 5 ans de cours intensifs de français, les blocages linguistiques persistaient. Notre collègue Danièle Frossard, qui enseigne aussi à la HEP, nous vante les mérites de la valorisation de la langue maternelle, dite langue 1. Le projet ELCO a pour but d'enrichir le lexique de nos élèves allophones par une meilleure intégration de leur culture. Les enseignantes suivent une formation sur les outils linguistiques, puis nous accueillons sept enseignantes ELCO (enseignantes de langue et culture d'origine) qui interviendront ponctuellement. Ensemble, nous élaborons une stratégie d'intervention dans nos classes et dans le cadre du projet.

« Le respect de la langue et de la culture de chaque élève exige des efforts. »

Deux types de prestations sont appliqués. D'abord les *animations*, où les enseignantes ELCO viennent en classe avec tous les élèves. Les enfants se saluent, chantent, comptent dans une langue qui n est pas la leur. Le sourire de l'élève concerné par la langue enseignée prouve qu'il se sent valorisé. Le respect de la langue et de la culture de chaque élève exige des efforts afin d'accéder à la compréhension. Puis le *lexique langue 1*, où les enseignantes ELCO accompagnent les élèves dans des locaux équipés. Elles décortiquent leur langue pour faire des liens avec le français, constatant alors que ces élèves ont un vocabulaire pauvre et des lacunes à combler dans leur langue d'origine.

Participation d'une stagiaire à l'expérience

Praticienne formatrice, j'accueille une stagiaire qui a basé son travail de mémoire sur ce projet, étant en plein cœur de la situation pour en cerner les enjeux. Afin de vérifier les bienfaits de ce projet, je lui ai proposé deux axes : l'*observation sur le terrain* de ce que vivent les enfants, les parents et les enseignantes ELCO (interviews, participation aux séances entre professionnels et aux animations, suivi des cours de lexique langue 1) et la *recherche par des tests* (ELO de A. Khomsi : évaluation du langage oral) avec comme personne ressource Danièle Frossard.

Pour ma stagiaire, c'est une très grande opportunité de pouvoir participer à une telle aventure. Elle expérimente la souplesse nécessaire aux changements de lieux, les élèves par groupe de langue sortant régulièrement de la classe. Lors de ses interventions, elle apprend à accueillir d autres adultes tout en restant responsable d'accompagner les élèves dans la discipline ou les activités. L'étudiante HEP aborde également la recherche de fonds et les retours sur le projet de diverses instances scolaires. Elle mesure la complexité des horaires en fonction des contingences telles que piscine, animations culturelles ou horaire différencié…

En tant que praticienne formatrice, je suis vraiment ravie d'avoir pu accompagner une année cette étudiante. Elle a été amenée à s'informer, échanger, observer, collaborer et partager; elle est devenue actrice dans ses recherches et a investi de sa personne pour le sujet développé dans son travail de mémoire. Nous sortons toutes deux enrichies de cette expérience.

Anne Roduit est enseignante au cycle initial (CIN) et praticienne formatrice HEP.

DE MA PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE PRATICIEN FORMATEUR: DÉCOUVERTES ET RÉFLEXIONS

SAÏD KHAMLICHI

Ayant récemment expérimenté le statut de praticien formateur (PraFo), je tente dans cet article une première synthèse des enjeux qui traversent cette activité.

Si le stage est l'occasion pour l'étudiant de découvrir les actes et les «tours de main» qui structurent le quotidien de l'enseignant, il impose d'emblée un constat au PraFo: celui du caractère souvent implicite, peu conscientisé et rarement questionné de ses gestes. L'obligation d'expliciter les finalités de ces «automatismes» est donc un exercice d'une grande richesse. Dans cette lignée, le PraFo redécouvre l'importance de la part du travail de l'enseignant qui se fait en dehors des heures en présence d'élèves, notamment celle de l'analyse didactique *a priori* des savoirs (objectifs à atteindre, niveaux de formulation...). Les étudiants, amenés à faire ces exercices, prennent la pleine mesure de l'épistémologie de leur discipline et, partant, du caractère fondamental de la première compétence *Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture* énoncée dans le référentiel de la HEP Vaud.

Cette première expérience m'a également permis d'apprécier la valeur de ce moment-clé qu'est l'élaboration du contrat de formation. Comme dans tout lien pédagogique, accompagner des adultes dans leur cheminement d'enseignants en devenir ne peut faire l'économie de l'explicitation des attentes ou des règles de fonctionnement. L'établissement du contrat de formation est loin d'être un simple acte administratif. Dans ce cadre, il faut relever la pertinence des attentes exprimées par les stagiaires. Elles dénotent une représentation complexifiée des tâches de l'enseignant. Si, sans surprise, l'on note l'expression de demandes portant sur l'acquisition d'actes «basiques» (utilisation du matériel, routines des débuts de leçons, gestion du temps...), d'autres besoins à haute valeur conceptuelle sont également relatés: construction de séquences didactiques cohérentes, aide à l'analyse réflexive ou problématisation.

«Les stagiaires amènent un regard d'une grande fraîcheur.»

Les stagiaires affichent également une bonne sensibilité à l'environnement de l'établissement partenaire de formation. Même s'ils n'ont pas une connaissance poussée des enjeux qui traversent l'école vaudoise actuellement (LEO, PER, HarmoS, etc.), ils montrent leur curiosité, posent des questions. Mieux: ils expriment des avis et amènent un regard d'une grande fraîcheur. Ainsi ne manquent-ils pas de se réjouir de l'arrivée des précisions du PER ou d'exprimer leur surprise de voir une même prescription officielle (PEV) donner lieu à des interprétations très différentes d'un établissement à un autre, d'un enseignant à un autre. Ils relèvent également une grande disparité des pratiques des PraFos. Il convient de souligner que, paradoxalement, les liens entre théorie et pratique sont souvent perçus par les stagiaires sur le mode de la césure, ces deux pôles étant assimilés à des registres disjoints.

Ces derniers constats doivent interpeller les acteurs de la formation des enseignants car ils soulèvent la question des références professionnelles du métier: quelle image de la profession chacun de nous transmet-il? Par ailleurs, les apports respectifs des PraFos et de la HEP Vaud gagneraient à être plus mutualisés, car ces liens évoluent souvent par formulaires interposés. Ainsi, le continuum théorie-pratique, qui s'inscrit au cœur du dispositif de formation, sera mieux perçu et autorisera la construction par les stagiaires de significations plus fécondes.

Saïd Khamlichi est enseignant à l'Établissement primaire et secondaire de Chavannes-près-Renens et de St-Sulpice; il est aussi praticien formateur ad hoc.

La HEP Vaud a publié ce printemps un dépliant d'information à l'adresse des enseignants pour promouvoir la fonction de praticien formateur/praticienne formatrice. Considérés comme des partenaires à part entière, les praticiens formateurs sont l'une des clés qui garantissent l'excellence de la formation des futurs diplômés hep. Pour en savoir plus: http://futur-etudiant.hepl.ch/cas-pf

DES VALEURS POUR MIEUX VIVRE ENSEMBLE

ALAIN CHAUBERT

Les quatre établissements yverdonnois[1] de la scolarité obligatoire ont initié un projet commun sur les thèmes du «mieux vivre et agir ensemble» et des «valeurs» en rassemblant les enseignants des quatre entités au cours de deux journées pédagogiques, le 16 septembre 2009 et le 17 mars 2010.

Sous l'impulsion de Jean Dumas, professeur à l'Université de Genève[2], un premier moment a permis de poser les bases d'une réflexion commune, d'identifier les situations problématiques auxquelles les enseignants sont confrontés ainsi que les besoins et les attentes que ces situations génèrent, de proposer des pistes d'actions pour la pratique quotidienne. La deuxième rencontre a porté sur la thématique de valeurs identifiées à partir de l'analyse de la première journée: *bienveillance, solidarité, exigence.*

Une démarche en quatre temps

Dans un *premier temps*, la journée pédagogique de septembre 2009 a débuté par une conférence de Jean Dumas intitulée «Connaître et comprendre les acteurs de l'école afin de mieux vivre et agir ensemble». Cette approche a révélé les enjeux de la connaissance mutuelle, de la compréhension réciproque et de la communication entre les acteurs afin de mieux vivre ensemble dans la cité, de se projeter dans des actions du quotidien professionnel qui visent à renforcer la qualité des relations entre les partenaires de l'école. Les ateliers qui ont suivi la conférence regroupaient des enseignants des quatre entités. Chaque groupe a été amené à poser des questions en lien avec la pratique enseignante, à identifier des situations problématiques ainsi que les attentes et les besoins qui leur sont liés, à proposer des actions.

Dans un *deuxième moment*, un groupe d'enseignants formés de représentants des quatre établissements yverdonnois a travaillé avec Jean Dumas, durant l'automne, en s'appuyant sur les réponses des groupes formulées au moment des ateliers de la première journée.

Temps 3: la journée pédagogique du 17 mars 2010 a débuté par un engagement des directrices et directeurs des quatre établissements à propos des trois valeurs. Une conférence de Jean Dumas a débuté par le lien avec la journée pédagogique précédente et les travaux réalisés par le groupe d'enseignants des quatre établissements. Elle a ensuite emmené le public constitué de plus de 400 enseignants sur les sentiers conceptuels des valeurs retenues et l'analyse des facteurs contextuels favorisant la mise en œuvre dans la vie professionnelle quotidienne. Vingt-cinq groupes hétérogènes d'enseignants, issus des quatre établissements, ont été invités à traiter trois aspects:

- une *réaction* à la présentation des directions et à la conférence de Jean Dumas;
- une réflexion sur les *valeurs* retenues;
- des *propositions d'actions* pour la mise en œuvre des trois valeurs.

Une analyse du contenu des réponses rédigées par l'ensemble des groupes a été conduite: elle a permis de mettre en évidence la nature des représentations des enseignants à propos des trois valeurs et les types d'actions proposées pour les développer au quotidien.

Le *quatrième temps* de la démarche des quatre établissements est consacré au renforcement de la mise en œuvre, à l'adaptation au contexte et au choix de chaque entité. Les directions des quatre établissements, dans le cadre de leur concertation, s'informent des mises en œuvre et observent l'évolution des projets spécifiques.

Résultats de l'analyse des réponses

Dans le cadre des ateliers de la deuxième journée pédagogique, 422 réponses rédigées par les 25 groupes de travail ont été traitées: 96 réponses constituent les réflexions sur les trois valeurs; 224 réponses dressent la liste des propositions d'actions. Chaque réponse représente l'avis consensuel d'un groupe de 14 à 16 enseignants.

Réflexion sur les valeurs

Solidarité (42 réponses). Les réponses liées à la valeur *solidarité* convergent vers la collaboration (faire «front commun» pour l'application des règles), la communication (favoriser la communication entre enseignants, oser dire quand ça ne va pas) et l'entraide. Dans la catégorie *direction*, les enseignants réclament plus de disponibilité, de cohérence, d'écoute, de prises de décision. Des projets sont envisagés comme «des journées à thèmes».

Exigence (30 réponses). Les énoncés de cette valeur mettent en évidence les thèmes *charte et règlement* (règles communes durant toute la scolarité, charte des établissements), et *exigence* (exiger plus de tous les élèves, exigences envers les maîtres). Les *parents* sont cités comme des partenaires qui connaissent les règles de l'école et qui s'engagent à ce que leurs enfants les respectent.

Bienveillance (24 réponses). Cette valeur est située au niveau des *attitudes* (la bienveillance va de pair avec le métier d'enseignant, elle est dans le regard, dans le fait de prendre du temps). La rubrique *élèves* relève qu'il ne faut «pas oublier les remarques positives chez tous les élèves…», qu'il faut «penser à relever chaque effort fourni par nos élèves».

Actions en lien avec la solidarité (108 propositions)

Le thème *attitudes* relève la compréhension de l'élève, la loyauté. Les propositions relèvent l'importance d'être solidaire avec le maître de classe, d'accepter et de reconnaître ses limites, d'oser demander de l'aide. La *communication* est citée pour mieux gérer les cas difficiles, pour échanger des informations sur les élèves, pour «oser dire les choses» et éviter le jugement. Sous la rubrique *élèves*, les propositions concernent le développement, la responsabilisation, l'aide aux enfants en difficulté, la reconnaissance des forces et des compétences, l'estime de soi. Le *décloisonnement* est proposé pour des activités communes en début d'année, des parrainages entre élèves, des activités entre élèves de plusieurs cycles. On peut encore souligner les propositions touchant à l'*entraide* et à la *formation*.

Actions en lien avec l'exigence (99 propositions)

Les *attitudes* (28) concernent l'écoute, la disponibilité, la confiance, la tolérance. Des actions simples et quotidiennes sont mises en avant: se serrer la main en arrivant, désamorcer l'agressivité, éviter le jugement, dégager le positif, encourager. Il est à relever ici que l'*exigence* est posée en termes de valeurs et d'attitudes, d'attention portée à autrui, du comportement que l'on peut avoir face aux élèves et aux collègues. Sous *charte et règlement* (17) les propositions concernent une charte commune pour les quatre établissements, des règles «claires, définies, assimilées, diffusées». L'*exigence* (13) est libellée par des attentes et par des objectifs (exiger le maximum de chacun, relever le niveau des exigences). La rubrique *élèves* (8) contient des attentes face au langage, au respect de l'autorité et de l'adulte. Le fait de «récompenser l'effort de l'élève et pas seulement le résultat», de le féliciter de ses progrès fait partie des pistes proposées. La *communication* (7) est abordée par «le partage des expériences pour mieux définir le cadre des exigences», le souhait de l'établissement de règles de communication entre collègues, la diminution du nombre d'intervenants par classe.

Actions en lien avec la bienveillance (17 propositions)

Sous *parents* (6), les propositions concernent l'importance du rôle des parents dans l'éducation, dans la collaboration avec l'école, en particulier pour les enfants qui transgressent les règles. Les rencontres et les contacts avec les parents sont mis en évidence. La *reconnaissance* (6) doit permettre de «générer de la confiance de l'extérieur», de penser à relever plus souvent les efforts fournis par les élèves.

Alain Chaubert est doyen de l'Etablissement primaire Edmond-Gilliard.

Notes

1 Etablissements primaires Edmond Gilliard et Pestalozzi et établissements secondaires De Felice et Léon Michaud.

2 Le professeur Jean Dumas est professeur ordinaire à l'Université de Genève depuis 2007. Il dirige l'Unité de Psychologie Clinique Développementale.

Yverdon-les-Bains, quatre établissements, une vision, un même engagement

Établissements primaires: Edmond-Gilliard et Pestalozzi

Établissements secondaires: FB de Felice et Léon Michaud

Solidarité	**Satisfaire le besoin d'appartenance.**
	Travailler en équipe
	En développant des relations harmonieuses, nous construisons un environnement scolaire serein propice à l'apprentissage.
Exigence	**Agir avec professionnalisme**
	Développer ses compétences
	En éveillant la curiosité, le sens des responsabilités nous permettons le développement personnel de chacun.
Bienveillance	**Témoigner sa reconnaissance**
	Générer de la confiance
	Par l'implication de chacun, nous favorisons le respect et la confiance réciproque, le dialogue, l'estime de soi.

DESSIN LINÉAIRE OU DESSIN LIBRE, «LA GÉOMÉTRIE DANS LA NATURE»

YVONNE COOK

Le début de cet article sur la méthodologie du dessin a paru dans *Prismes* 15. Voici la deuxième partie, exposant l'évolution de cette discipline jusqu'au début du XXe siècle.

C'est dans une volonté utilitaire que le *dessin linéaire* a été introduit dans les écoles primaires vaudoises au début du XIXe siècle. Ce niveau d'instruction revêtait un caractère essentiellement pratique, en prise sur la vie quotidienne ou professionnelle. Le plan d'études du 29 février 1868 confirme deux heures hebdomadaires, à raison de quatre fois une demi-heure pour tous les degrés. Cet enseignement est «à la fois comme un art et un moyen de communication entre les hommes, un instrument de langage aussi intelligent qu'exact pour traduire les pensées et donner un corps et une forme aux conceptions de l'esprit»[1]. Dès la première année, les écoliers s'exerçaient à tracer toutes espèces de lignes (droites, parallèles, perpendiculaires, courbes), à les diviser, puis à représenter des objets usuels, pour terminer par des exercices de dessin topographique et de dessin ombré. L'emploi de l'ardoise, puis du crayon noir répondaient aux besoins de l'exercice; il n'était pas livré de crayons spéciaux pour le dessin.

«Donner un corps
et une forme
aux conceptions de l'esprit.»

L'évolution des idées philosophiques du XVIIIe siècle et plus particulièrement les apports successifs de Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Jacotot, pour en citer quelques-uns, ainsi que les expositions universelles ou nationales, ont peu à peu transformé le regard que l'adulte portait à l'enfant et à son éducation. «On laisse à l'esprit de l'élève la part d'initiative et à l'enseignement la variété de ton, la liberté d'allure, le caractère constamment pratique et concret qui facilitent l'étude.»[2] La méthode intuitive a pénétré le champ éducatif. C'est cette conviction nouvelle de «soumettre l'enfance à un régime qui lui convient, en interrogeant sa nature»[3], qui conduira les auteurs du *Guide méthodique de l'enseignement du dessin* à introduire le dessin libre, la couleur, tout en gardant la valeur utilitaire d'un savoir technique pour l'entrée dans la vie professionnelle des grands élèves. Un nouvel essor est donné, une commission s'occupe du matériel à fournir aux enseignants et à leurs élèves, des fournitures spéciales sont proposées: feuilles noires, crayons de couleur, couleurs, pinceaux, pots de gouache, godets, règles graduées et équerres, ce qui représente pour l'année 1908 la dépense de 0,16 CHF par enfant.

«Les auteurs ont cherché, avant toute chose, à rendre l'enseignement du dessin accessible à tous, et voulu que cet enseignement fût assez éducatif pour conduire les jeunes gens vers des études plus élevées, assez pratique en même temps pour que, appelés à être des professionnels, ces jeunes gens aient de leur métier une plus large conception».[4]

Yvonne Cook est présidente de la Fondation vaudoise du patrimoine scolaire et présidente suisse de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire. Elle a été professeure HEP.

Notes

1 S.n. (Laguerre) (1860). *Le dessin des écoles, cours élémentaire.* Bar-Typographie Laguerre, p.4.
2 Buisson, F. (1875). *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873.* Cité in chap. IV, L'intuition, p. 4.
3 S.n. (Lugeon et Payer) (1908). *Guide méthodique pour l'enseignement du dessin.* Canton de Vaud, Lausanne: Imprimeries Réunies, p. 6.
4 *Op. cit.*, p. 11.

LA ROBOTIQUE À L'ÉCOLE

La robotique est entrée dans les écoles et les classes. Les utilisations sont aussi variées que prometteuses pour favoriser des apprentissages par l'expérimentation et par la résolution de problèmes. Le Centre Roberta de l'EPFL se donne comme but de favoriser l'accès à la robotique, y compris aux jeunes filles souvent encore rebutées par les activités techniques.

LES APPORTS DE LA ROBOTIQUE AUX APPRENTISSAGES

FLORENCE QUINCHE ET JOHN DIDIER

De plus en plus d'enseignants intègrent différents robots dans leur pratique (Bee-Bot, Wedo, Lego Mindstorms, Thymio 1 & 2). Que peut apporter l'utilisation de ces outils aux apprentissages ? Les médias, images, technologies de l'information et de la communication (Mitic) et les activités créatrices se penchent sur la question.

Le nouveau plan d'études romand demande que les Mitic et l'informatique soient intégrés dans la plupart des disciplines. La robotique offre des possibilités parfois insoupçonnées, d'intégration des Mitic dans diverses disciplines, tout en développant de multiples compétences transversales. Pour exemple, la Bee-Bot, petit robot-abeille, se déplaçant sur des surfaces planes, incite les tout-petits, dès quatre à cinq ans, à anticiper une trajectoire, à programmer des déplacements. Le robot avance, recule, effectue des rotations et permet la découverte de l'espace au moyen d'un objet tiers et exerce notamment la latéralisation. Ces activités réalisées en groupe développent les aspects collaboratifs (chercher ensemble une solution à un problème). Le réseau informatique pédagogique romand *edunet*[1] a intégré la Bee-Bot dans ses activités. Chaque groupe réalise un projet qui est mis en ligne sur internet et imagine un jeu pour les classes suivantes. Le robot devient ainsi un moyen de développer la créativité et les échanges.

L'outil robot, ne proposant qu'un ensemble de possibles, incite à la création de scénarios pédagogiques. L'objet technique ne fait ainsi sens que dans un contexte d'utilisation, entre un monde et des utilisateurs. La notion de signification devient primordiale : le robot, l'objet peut signifier autre chose que sa simple utilité, comme c'est le cas dans l'œuvre d'art animée, la machine Tinguely ou l'automate. Le robot devient alors signe, langage pour communiquer et, en quelque sorte, un *média*. On rejoint ainsi les robots les plus contemporains, qui sont producteurs de langage et de discours : les interfaces de communication et programmes d'intelligence artificielle.

Bee-Bot

L'objet technique

Les activités créatrices se distinguent des autres disciplines scolaires par leur capacité à construire des apprentissages chez l'élève et à produire des objets fonctionnels réalisés en classe. La recherche en didactique des activités créatrices s'intéresse à la fonction de l'objet, son analyse, sa

conception, sa réalisation et socialisation (Didier & Leuba, 2011). Ce champ disciplinaire tente de spécifier sa singularité et sa grande variété par sa capacité à concevoir et à réaliser aussi bien des objets issus de la tradition artisanale que des objets technologiques. L'ouverture vers la technologie oriente l'épistémologie de cette discipline vers la production d'objets pluridisciplinaires intégrant différents savoirs : mathématiques, sciences, physique, arts, lettres, développement durable. L'objet technique, défini par Simondon (1958) se situe entre l'objet artisanal et l'objet scientifique, au point de concours d'une multitude de données et d'effets scientifiques provenant de domaines les plus variés. Celui-ci peut-être abordé dans différents domaines dont la robotique.

Le robot, champs d'application parmi d'autres

Le robot se caractérise comme un lieu de rencontre entre : mécanique, électronique, informatique, électricité. Il coordonne des savoirs hétéroclites de manière pratique et offre un support approprié pour comprendre les objets technologiques de notre quotidien. En concevant, en construisant et en programmant le robot, l'élève se familiarise avec différentes activités : conception, réalisation, programmation paramétrées par un cahier des charges. Le robot développe ainsi plusieurs activités cognitives liées à la conception : anticipation, planification et modélisation. Il contribue également au développement des activités cognitives et aux apprentissages tels que la conceptualisation et la mémorisation. De plus, il offre la possibilité à l'élève d'investir plusieurs postures, tour à tour ingénieur, scientifique, bricoleur, artiste (Lévi-Strauss, 1962), élève qui conçoit et réalise un objet aux fonctions diverses : utilitaire, esthétique, symbolique, artistique… Dès lors, il est intéressant d'employer la robotique dans le contexte scolaire en vue d'expérimenter différentes stratégies d'apprentissages par l'expérimentation, l'essai/erreur, la résolution de problèmes, la réalisation de missions.

Replacer la technique dans la réflexion sur la citoyenneté

Se pose enfin la question de la responsabilité de celui qui produit, utilise ou programme ces objets. Qui est responsable des actions exécutées (Besnier, 2009) ? Quelles sont les conséquences pour l'exercice de la citoyenneté et de la responsabilité ? Penser la robotique s'avère un puissant moyen de réflexion sur les mutations contemporaines ; de nombreux ouvrages destinés aux enfants abordent ces questions.

Florence Quinche est professeure formatrice à la HEP Vaud.

John Didier est chargé d'enseignement à la HEP Vaud.

Bibliographie et liste commentée d'ouvrages sur la question de la responsabilité sur www.hepl.ch/prismes

Initiation a la programmation avec le robot *Lego Mindstorms*

PHILIPPE KRAHENBÜHL

Le cours facultatif de robotique que j'organise rassemble chaque semaine des élèves de 7e année des trois voies. Le premier objectif est de permettre aux élèves de se familiariser avec la programmation d'instructions de base qui permettent au robot de se déplacer de façon autonome grâce aux différents capteurs (son, lumière, rotation des moteurs, ultra-sons). Les élèves avancent dans leurs apprentissages en réalisant des missions simples couronnées par des défis plus complexes. Cette activité génère de la compétition mais aussi de l'entraide au sein du groupe. Réussir une telle activité demande des directives claires sur la marche à suivre pour programmer, mais aussi la possibilité de créer son propre robot selon sa fantaisie tout en tenant compte des contraintes techniques. Résoudre une difficulté avec un minimum d'aide de l'adulte et sans se décourager est une compétence largement développée dans cette activité.

Philippe Krahenbühl est enseignant en science et robotique (5e à 9e année) et praticien formateur à l'établissement secondaire de Vevey.

LE CENTRE ROBERTA DE L'EPFL PAULINE RUFFIOT, OLIVIER RENAULT ET FARNAZ MOSER

Mindstorms

Le *Centre Roberta* a pour mission d'organiser et de soutenir des activités de robotique pour les jeunes, et en particulier de favoriser l'accès des jeunes filles à ces activités. Fondé en 2009, il fait partie d'un réseau de centres Roberta de formation technique et scientifique en Europe et s'intègre au Bureau de l'égalité des chances de l'EPFL.

Le *Centre Roberta* base sa démarche sur le projet pédagogique allemand *Roberta-Mädchen lernen mit Roboten* de l'Institut Fraunhofer, qui vise à repenser l'attribution de rôles entre filles et garçons et utilise un concept didactique conscient des différentes approches et besoins. Dans cet objectif, le Centre Roberta propose d'une part des activités destinées aux jeunes : camps, passeports-vacances, ateliers de découverte ; et d'autre part des supports aux enseignants désireux d'amener la robotique dans leurs classes.

Séances d'initiation dans les écoles

Depuis la rentrée scolaire 2011, le Centre Roberta propose une initiation à la robotique en classes du cycle de transition (élèves de 10 à 12 ans). Un médiateur scientifique se déplace dans les collèges avec des kits robotiques *Lego Mindstorms*. Il anime une séance de deux périodes d'initiation à la robotique et à la programmation. Les robots restent ensuite trois semaines dans l'établissement avec des fiches pédagogiques permettant aux enseignantes et enseignants de continuer de manière autonome avec les élèves. Cette formule donne l'opportunité aux enseignants «d'apprivoiser» les robots Mindstorms en même temps que leurs élèves, puis de s'approprier le projet. Le succès de ces séances souligne l'intérêt des enseignants pour ces nouveaux contenus et le besoin d'accompagnement pour les mettre en place dans leurs classes.

Cours de formation continue à la HEP Vaud

Une collaboration a été mise en place avec la HEP Vaud pour l'organisation de cours d'introduction: Robots *Lego Mindstorms* 1 et 2, et *La méthode Roberta*. Chaque cours se déroule sur une journée et demie et permet aux participantes et aux participants de découvrir par la pratique comment concevoir et animer un projet de robotique en classe et intégrer ces contenus dans leur enseignement.

Compétitions pour les jeunes

Dans le but de promouvoir les technologies de l'information et de la communication, deux compétitions pour les 10 à 16 ans sont organisées chaque année à l'EPFL: le challenge *First Lego League* et la *Coupe Roberta*. De nombreuses équipes scolaires y participent, travaillant pendant deux mois sur la construction et la programmation ainsi que sur un projet de recherche, souvent dans le cadre d'une option spécifique.

Prêt de matériel robotique

Le Centre Roberta propose à tout établissement le prêt de kits robotiques pendant trois semaines. Ce sont des systèmes robotiques développés pour l'enseignement de la technologie et de l'informatique dans les écoles, adaptés à chaque degré scolaire: *Bee-Bot* dès les classes enfantines pour enfants dès 4 ans, *Lego WeDo* pour des enfants dès 7 à 8 ans, et *Lego Mindstorms* dès le cycle de transition (10 à 12 ans).

Pauline Ruffiot et Olivier Renault sont médiateurs scientifiques au Centre Roberta et Bureau de l'égalité des chances de l'EPFL.

Farnaz Moser est déléguée à l'égalité des chances de l'EPFL et responsable de l'unité de promotion des sciences auprès des jeunes de l'EPFL.[2]

Des activités entre science, jeu, expérimentation et découverte

BARBARA AUBERT

J'ai une formation d'ingénieure, les Lego m'ont toujours passionnée et j'aurais aimé pouvoir découvrir les robots à l'école. Ma fille de onze ans s'intéresse à plein de choses mais pas particulièrement à la technique, contrairement à mon fils de huit ans et demi. En automne 2010 les deux ont participé à un cours *Lego WeDo*. Le premier jour, ils ne voulaient pas rentrer. Le deuxième, ils rêvaient d'un cours de deux semaines. Bref, ils ont adoré! Je me souviens d'avoir hésité à inscrire ma fille puisqu'elle ne semblait pas tellement s'intéresser à ce type d'activités et j'étais surprise de voir à quel point elle était enchantée. D'ailleurs sur la liste du Père Noël les chevaux Playmobil étaient tout à coup détrônés par les *Lego Technic!*

L'association des diplômés de l'EPFL organise plusieurs ateliers de robotique, dont un atelier Bee-Bot en collaboration avec le Centre Roberta de l'EPFL, dans le cadre du festival de robotique qui a lieu chaque année au mois de mai à l'EPFL. Il m'arrive aussi de donner un coup de main dans les écoles pour démarrer une activité de robotique. À mon avis, ce qui fait l'attrait des robots en classe c'est de pouvoir essayer des choses, prendre des initiatives et tout de suite voir si ce qu'on a programmé marche. Il y a aussi ce mélange entre science, jeu, expérimentation et découverte qui fait que les enfants adorent. La Bee-Bot étant destinée aux tout petits, à partir de la première enfantine, les possibilités de programmation sont limitées et c'est donc aux enseignants de varier les activités. Pour les plus grands, de sept à dix ans, il y a le WeDo. Ce que je trouve particulièrement attrayant, c'est que l'enfant peut modifier sa construction et aussi le programme. Le nombre

Wedo

de pièces et les instructions de programmation étant limités, le WeDo est très accessible. En plus le logiciel contient des propositions de projets avec des explications pas à pas et des petits films d'animation.

Barbara Aubert est ingénieure en microtechnique et maman de deux enfants intéressés par la robotique.

Notes

1 http://www.edunet.ch/act11-12/beebot.html
2 http://roberta.epfl.ch roberta@epfl.ch

ALTERNANCE ET APPROCHE COMPARATISTE EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

RENE BARIONI

L'auteur de cet article s'interroge sur le travail à la fois des formateurs et des stagiaires, afin de comprendre ce qui se passe effectivement dans les lieux de formation et d'enseignement. Il évoque une recherche menée depuis 2009, qui étudie d'une part le contrat de formation en HEP et le contrat de formation du terrain et, d'autre part, les dimensions du savoir à enseigner respectivement à la Haute école et dans les établissements partenaires de formation.

«La question de fond qui se pose est de clarifier et d'opérationnaliser le rapport qui doit se tisser entre l'agir professionnel et les compétences qu'il requiert et les savoirs à enseigner». Lenoir, 2008

Dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, les dispositifs d'alternance entre cours dispensés en institution de formation et actions sur le terrain, destinés à favoriser *l'articulation théorie/pratique*, sont supposés garantir à l'institution une contribution décisive au développement des compétences professionnelles. Toutefois, à l'instar de Maubant (2007), nous pensons que les véritables enjeux pédagogiques et didactiques des apprentissages professionnels sont occultés par une alternance trop centrée sur l'ingénierie de la formation, à savoir la conception et la construction de dispositifs de formation. En effet, ces dispositifs couvrent abondamment le champ du prescrit, mais ils ne décrivent que peu ou pas le processus lui-même de formation. Tout au plus, une description sommaire du niveau de maîtrise attendu chez le futur enseignant est parfois esquissée dans le prolongement du curriculum. Or, les aspects liés à la didactique professionnelle, dont le but est d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles, font désormais l'objet d'interrogations spécifiques dans le domaine de l'enseignement[1].

«Articuler des approches issues des didactiques disciplinaires et de la didactique professionnelle.»

Dans cette perspective, et à la suite de Lenoir (2008), nous considérons que «la question de fond qui se pose est de clarifier et d'opérationnaliser le rapport qui doit se tisser entre l'agir professionnel et les compétences qu'il requiert et les savoirs à enseigner» (p. 315). C'est donc à ce genre de questionnement, qui cherche à articuler des approches issues des didactiques disciplinaires et de la didactique professionnelle, que se propose de contribuer cet article. En effet, nous postulons l'importance de penser une didactique professionnelle qui prenne en compte *la fonction de transmission des connaissances dans le travail des enseignants.*

Approche comparatiste: se centrer sur le travail des formateurs et des stagiaires

Notre vision d'une didactique professionnelle comparatiste dans le champ de la formation des enseignants est celle d'une centration sur les choix et le travail à la fois des formateurs et des stagiaires, afin de comprendre ce qui se passe effectivement dans les lieux de formation et d'enseignement. Il s'avère alors nécessaire de convoquer, en les adaptant, des dispositifs et cadres théoriques en provenance de l'analyse du travail et de la psychologie ergonomique, comme l'instruction au sosie et l'autoconfrontation (Clot, Y. & Faïta, D., 2000).

La place de la didactique comparée[2] se justifie par le fait que «au lieu de partir d'une position surplombante de type généraliste, supposée couvrir toutes les spécialités du genre didactique, la position comparatiste se propose, dans un mouvement inverse, de décanter de possibles composantes génériques à partir de la confrontation entre *espaces* didactiques distincts» (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 230). Ainsi, l'optique comparatiste étudie l'enseignement comme des pratiques ordinaires, en posant comme centrale l'action conjointe de l'enseignant et des élèves dans un collectif de pensée[3].

Etudier l'articulation des pratiques de formation avec celles d'enseignement sur le terrain

Dans le prolongement des études actuelles menées en didactique comparée, l'approche des pratiques de formation des enseignants ne peut se faire sans penser et étudier l'articulation des pratiques de formation avec les pratiques d'enseignement sur le terrain. En effet, si les didactiques insistent sur les conditions d'accès aux savoirs et

sur l'organisation de ces derniers au sein du processus de transposition didactique, l'observation de la «traçabilité» des objets de formation et d'enseignement[4] ne peut éviter la question du rapport que les acteurs (formateurs HEP, formateurs de terrain et étudiants/stagiaires) entretiennent avec les objets de formation versus d'enseignement.

Ce sont donc des objets pris dans des pratiques spécifiques qu'il s'agit de cerner. La didactique professionnelle visée est dès lors à la fois une science des sujets confrontés à des contextes et institutions qui se veulent (par choix institutionnel) articulés et une science des conditions d'accès aux savoirs à enseigner (pour enseigner dans des disciplines contrastées: les mathématiques et l'histoire dans le cadre d'une recherche en cours. Partant donc clairement de préoccupations disciplinaires spécifiques, elle vise à mettre en évidence des composantes génériques, communes aux pratiques étudiées.

De la compatibilité des systèmes de formation

Pour étudier ce qui se passe et se joue dans un dispositif de formation en alternance, nous avons construit une modélisation qui situe les systèmes de formation et didactiques en présence (Barioni, R., 2011). Si d'aucuns pensent qu'un tel dispositif d'alternance se traduit par un seul système de formation dans lequel ce sont uniquement les contextes qui changent, nous postulons, au contraire, que le futur enseignant obéit à deux logiques, donc à deux systèmes de formation, dès l'instant où il a nécessairement affaire à deux formateurs différents avec lesquels il interagit, l'un en institution, l'autre sur le terrain en classe de stage.

«Le futur enseignant obéit à deux logiques, à deux systèmes de formation, dès qu'il a affaire à deux formateurs différents avec lesquels il interagit.»

Par ailleurs, non seulement cette prise de position va dans le sens d'un éloignement d'une vision applicationniste de la formation, mais elle s'appuie de manière significative sur le modèle de l'action conjointe, créé initialement pour étudier les processus dynamiques qui caractérisent les pratiques d'enseignement/apprentissage, modèle que nous avons importé pour l'analyse des situations de formation.

Une recherche et quelques résultats

Dans le cadre d'une recherche initiée en 2009, les réflexions et cadres conceptuels évoqués nous ont amené à nous interroger, d'une part, sur les caractères spécifiques et génériques des deux systèmes gérés respectivement par le contrat de formation (Brousseau, G. 1998) en HEP et par le contrat de formation du terrain et, d'autre part, sur les dimensions du savoir à enseigner au sein de la relation d'enseignement/apprentissage, respectivement à la haute école et dans les établissements partenaires de formation. Ces dimensions sont alors à rechercher tant dans le rapport qu'établit l'étudiant/stagiaire aux objets qu'il est appelé à enseigner dans le stage que dans celui qu'établissent les formateurs (en institution et dans le terrain) aux objets d'enseignement que l'école est censée transmettre dans un champ disciplinaire précis.

Les résultats montrent notamment que la compatibilité des systèmes de formation est très faible et que, en termes de savoir à enseigner, cette cohabitation favorise l'émergence d'un malentendu institutionnel majeur, autorisant la substitution de *l'apprendre par le faire*. L'apprendre prend alors un caractère incident, dont les conséquences sur les apprentissages des élèves ne peuvent laisser les institutions indifférentes.

Les analyses effectuées et en cours soulignent toute l'importance et les enjeux liés au développement d'une didactique professionnelle spécifique, capable de prendre en compte la fonction de transmission des connaissances dans le travail des enseignants. Elle ouvre, du même coup, un champ de recherches encore très peu exploré, dont la HEP Vaud, de notre point de vue, pourrait devenir un leader par la création d'un laboratoire de recherche.

René Barioni est professeur formateur à la HEP Vaud.

Références sur www.hepl.ch/prismes

Notes

1 Lenoir, Y., & Pastré, P., 2008; Vinatier, I., 2009
2 Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., & Sensevy, G., 2002
3 Sensevy, G., & Mercier, A., 2007
4 Ronveaux, C., & Cordonier, N., 2007

RECEVEZ *PRISMES* GRATUITEMENT À DOMICILE

Relais du travail des enseignants, des étudiants, des formateurs, des chercheurs et des partenaires de l'école, *Prismes* propose une plate-forme d'échanges entre tous les acteurs attachés à construire des savoirs nécessaires pour l'avenir des enfants et des jeunes. Pour recevoir personnellement et gratuitement notre revue semestrielle, abonnez-vous par courrier ou par mail.

***Prismes* n° 1**
TRANSITIONS

De la famille à l'école
D'une culture à l'autre
De l'école à la vie

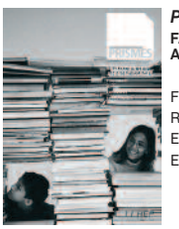
***Prismes* n° 2**
L'ART À L'ÉCOLE

Un jardin dans ma tête
Un outil dans ma main
Un chant pour respirer

(épuisé, version pdf sur www.hepl.ch/prismes)

***Prismes* n° 3**
JALONS POUR UNE ÉTHIQUE

Individu /
Respect ouverture
Société /
Valeurs citoyenneté
Ecole / Cadre liberté



***Prismes* n° 4**
FAVORISER LES APPRENTISSAGES

Fondements
Repères
Expériences
Environnement

***Prismes* n° 5**
PARTENARIATS

Construction
Tension
Négociation
Solidarité

***Prismes* n° 6**
SCIENCES ET MATHÉMATIQUES À L'ÉCOLE

Connaître
Comprendre
Ordonner Le monde

***Prismes* n° 7**
LA PÉDAGOGIE AU FIL DE L'HISTOIRE

Mémoire, oubli, racines
Lecture, écriture, images
Temps, parcours, évolution

***Prisme* n° 8**
APPRIVOISER... AIMER LES LANGUES

Immersion
Apprentissage
Culture
Littérature

***Prismes* n° 9**
ÉPUISEMENT ET RESSOURCEMENT

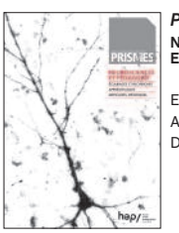
Comprendre
Réagir
Reconstruire

***Prismes* n° 10**
SAVOIRS, PRATIQUES ET APPRENTISSAGES

Agir
Réfléchir
Prendre du recul
Evoluer

***Prismes* n° 11**
QUESTIONS SOCIALES VIVES

Le monde dans l'école
Sens commun...
sens critique
Valeurs en question



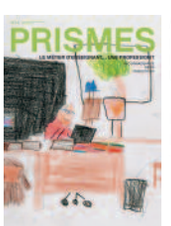
***Prismes* n° 12**
NEUROSCIENCES ET PÉDAGOGIE

Eclairage et recherches
Apprentissages
Difficultés spécifiques

***Prismes* n° 13**
INTÉGRATION ET INCLUSION À L'ÉCOLE

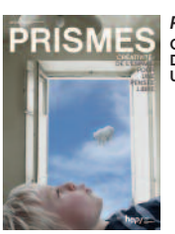
Dans le vif du débat
Au crible des idées
À l'épreuve du terrain

(épuisé, version pdf sur www.hepl.ch/prismes)



***Prismes* n° 14**
LE MÉTIER D'ENSEIGNANT... UNE PROFESSION ?

Reconnaissance
Défis
Transitions



***Prismes* n° 15**
CRÉATIVITÉ: DE L'ESPACE POUR UNE PENSÉE LIBRE

***Prismes* n° 16**
LA CULTURE VERS DES HORIZONS NOUVEAUX ?

JE SOUHAITE OBTENIR UN ABONNEMENT À *PRISMES*

NOM, PRÉNOM

ADRESSE

NPA, LIEU

COURRIEL

PROFESSION / ÉTABLISSEMENT

DE PLUS, JE DÉSIRE RECEVOIR N° 1○ 3○ 4○ 5○ 6○ 7○ 8○ 9○ 10○ 11○ 12○ 14○ 15○ 16○

DATE SIGNATURE

Courrier :
Prismes, HEP
av. des Bains 21
1014 Lausanne

T : +41 (0) 21 316 09 31
F : +41 (0) 21 316 02 93
prismes@hepl.ch

PROCHAIN NUMÉRO

Le dix-septième numéro de *Prismes* aura pour thème *A la rencontre des élèves et de l'école, diversité de démarches pédagogiques* et paraîtra en novembre 2012. Le délai rédactionnel est fixé au 15 juillet 2012.

Toute proposition de contribution n'est pas seulement bienvenue, mais vivement souhaitée ! Les échos d'expériences pédagogiques seront particulièrement appréciés.

CAFÉ PÉDAGOGIQUE

Vernissage de *Prismes* 16

La culture, vers des horizons nouveaux ?

Une rencontre est organisée afin d'approfondir la thématique par l'échange entre les auteurs et les lecteurs, qui sont cordialement invités au prochain café pédagogique qui se déroulera le

Mercredi 26 septembre 2012
19h30 à 21h30

HEP Vaud, av. de Cour 33, Lausanne
(salle indiquée sur les écrans).

INTERNET

Retrouvez notre publication sur :
www.hepl.ch/prismes

CONTACTS

Pour tous contacts (propositions d'articles ou de sujets, réactions sur une expérience abordée ou sur une réflexion proposée, critiques, commentaires...), adressez-vous au comité de rédaction :
prismes@hepl.ch

IMPRESSUM

Editeur responsable
Le comité de direction de la HEP Vaud

Responsable de publication
Barbara Fournier

Rédactrice responsable
Régine Clottu

Rédacteurs
Alain Chaubert, Nicolas Christin, Jean-Louis Paley

Experts pour le dossier du numéro
Pierre-André Doudin, professeur HEP
Deniz Gyger Gaspoz, professeure formatrice HEP

Coordonnées
Rédaction de *Prismes*
HEP Vaud
Av. des Bains 21
CH-1014 LAUSANNE
Tél. : +41 (0)21 316 09 31
prismes@hepl.ch
www.hepl.ch/prismes

Réalisation et photolitographie
Atelier K, Lausanne

Crédits photos
PP. 6, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 33, 35, 36, 37, 39, 40 et couverture : © Hiroschi Watanabe
P. 20 Marguerite Schlechten Rauber
P. 52 Fondation vaudoise du patrimoine scolaire
P. 53 Florence Quinche
P. 54 Centre Roberta de l'EPFL
P. 55 Barbara Aubert

Impression
PCL Presses Centrales SA, Renens

Tirage
5500 exemplaires

canton de vaud
LIBERTÉ ET PATRIE

PRISMES 16

DOSSIER CULTURE

CRISE ET NOUVEAUX USAGES

LE PROCHE ET LE LOINTAIN

ÉCOLE : LIEU D'EXPÉRIMENTATION ET D'INTERACTION

FORUM

ACTUALITÉS HEP

LES LIVRES ONT LA COTE

LA PAGE DES ÉTUDIANTS

LA PAGE DES PRAFOS

DES SIÈCLES DE DÉBAT

ROBOTIQUE

DIDACTIQUE COMPARÉE